Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170801
Centre d'intérêt: 63

Hould, Raymond.

Les habitudes de lecture des élèves du secondaire. 2. Développement des habitudes de lecture au secondaire / Raymond Hould ; Groupe Etudes et analyses en enseignement du français. -- Québec : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1981.
vi, 93 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. S.R.E.P.)

Volume 1 publ. ss le titre: Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Code: 16-0135. Bibliographie: p. [91]-93.

ISBN 2-550-04256-5

Cote Dewey: 028.55'09714/H838h Cote LC: Z/1037

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Lectures *Littérature de jeunesse *Méthode d'enseignement *Activité d'apprentissage *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Habitudes de lecture

Suite à un rapport d'enquête sur la lecture au secondaire, ce document veut définir et décrire les conditions de formation des habitudes de lecture à ce niveau. Il s'agit non pas du résultat d'une expérimentation pédagogique mais de son hypothèse générale. L'accent est mis sur les fondements, les justifications et les principes d'organisation d'une pédagogie de la lecture.

La première partie de l'ouvrage définit brièvement les fondements théoriques de l'intervention pédagogique en matière de lecture: qu'entend-on par lecture? par habitudes de lecture? par développement d'habitudes de lecture? La seconde partie décrit, en termes généraux, les principes méthodologiques et les stratégies pédagogiques à partir desquels pourrait s'organiser l'enseignement de la lecture dans la classe de français au secondaire.

Une fois posées les conditions du développement du vouloir lire, du pouvoir lire et du savoir lire, quatre objectifs principaux sont impartis à la pédagogie de la lecture: 1. permettre de lire tous les types de textes auxquels recourt la pédagogie scolaire, 2. conduire à un niveau de compétence en lecture qui permette de satisfaire les besoins de la vie adulte, 3. faire découvrir les multiples fonctions de la lecture (information, culture, divertissement), 4. faire acquérir la pénétration, le sens critique, l'intériorité et l'autonomie face au texte. Les caractéristiques d'une approche permettant d'atteindre de tels objectifs sont esquissées.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170138
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q
8170801

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **S R E P**

LES HABITUDES DE LECTURE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

DEUXIÈME PARTIE

DÉVELOPPEMENT DES HABITUDES DE LECTURE AU SECONDAIRE

Service de recherche et expérimentation pédagogique

16 – 0135

LES HABITUDES DE LECTURE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

DEUXIÈME PARTIE

DÉVELOPPEMENT DES HABITUDES DE LECTURE AU SECONDAIRE

GROUPE ÉTUDES ET ANALYSES
EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Raymond Hould

Janvier 1981

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

Production
Service de recherche et expérimentation pédagogique
Clément Thibert, directeur

ISBN 2 – 550 – 04256 – 5

Dépôt légal – premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 - 02 - 02 du Recueil des régles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors-Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

Le Service de Recherche et
Expérimentation pédagogique

Toute correspondance est adressée à la : Secrétaire de rédaction
Etudes et Documents
Ministère de l'Education, S.R.E.P.
1035, De La Chevrotière, 10e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5

Distribution : Ministère de l'Education
Direction générale des Réseaux
Secrétariat général (Publications)
1035, De La Chevrotiere, 6e étage
Québec (QUEBEC)
G1R 5A5
Tél.: (418) 643-1440

LE DEVELOPPEMENT DES HABITUDES DE LECTURE

AU SECONDAIRE

Introduction 1

Première partie: Fondements théoriques de l'intervention pédagogique en matière de lecture 3

Chapitre 1: L'acte de lecture 7

1.1 La lecture est un acte de satisfaction d'un besoin, c'est-à-dire l'expression d'un vouloir 7

1.1.1 La lecture utilitaire 7

1.1.2 La lecture sociale 8

1.1.3 La lecture personnelle 9

1.1.4 La lecture: un moyen souple 10

1.2 La lecture est un acte de développement du potentiel humain, c'est-à-dire la réalisation d'un pouvoir 11

1.2.1 Une activité psychologique 11

1.2.2 Une activité psycho-linguistique 12

1.2.3 Une activité cognitive 13

1.3 La lecture est un acte d'anpropriation d'un discours signifiant, c'est-à-dire l'exercice d'un savoir 14

1.3.1 Une pratique langagière 14

1.3.2 Une pratique socio-culturelle 15

1.3.3 Une pratique désirante 16

1.4 La lecture est un acte de communication verbale 16

1.4.1 La lecture littérale 17

1.4.2 La lecture inférentielle 18

1.4.3 La lecture critique 18

1.4.4 La lecture créatrice 19

Chapitre 2: Les habitudes de lecture 21

2.1 Le concept d'habitudes 21

2.1.1 Des comportements acquis 21

2.1.2 Des comportements stables 22

2.2 Les formes d'habitudes 22

2.2.1 Les habitudes passives 22

2.2.2 Les habitudes actives 24

Chapitre 3: Le développement des habitudes de lecture 27

3.1 Le développement du vouloir lire 27

3.2 Le développement du pouvoir lire 28

3.3 Le développement du savoir lire 29

Deuxième partie: Principes méthodologiques et stratégies d'intervention 31

Chapitre 4: Principes méthodologiques 35

4.1 Conditions de développement du vouloir lire 35

4.1.1 Dissocier, du moins en partie, l'apprentissage de la langue maternelle et la pratique de la lecture 35

4.1.2 Privilégier la lecture intégrale des oeuvres 37

4.1.3 Déscolariser la pratique de la lecture 38

4.1.4 Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur 39

4.1.5 Favoriser l'accès des élèves à toutes les formes littéraires, à tous les styles, à tous les genres 41

4.1.6 Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres 42

4.2 Conditions de développement du pouvoir lire 43

4.2.1 Individualiser la pratique de la lecture 43

4.2.2 Axer le développement des aptitudes à la lecture sur le développement intégral du lecteur 44

4.2.3 Mettre au point des situations de lecture significatives 45

4.2.4 Préparer avec chaque élève un parcours de lecture 46

4.3 Conditions de développement du savoir lire 47

4.3.1 Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer 47

4.3.2 Diversifier les techniques, les stratégies, les habiletés de lecture 48

4.3.3 Intégrer les divers éléments du savoir lire 49

4.3.4 Prolonger le développement du savoir lire jusqu'à la pratique créatrice 50

4.3.5 Favoriser la lecture "*plurielle*" des oeuvres littéraires 51

Chapitre 5: Stratégies d'intervention 53

5.1 Le choix des objectifs 53

5.1.1 Etre capable de lire tous les types de textes auxquels recourt la pédagogie scolaire: dictionnaire, encyclopédie, manuel, monographie, journaux, etc. 54

5.1.2 Acquérir un niveau de compétence en lecture qui permette de satisfaire les besoins généraux de la vie adulte . 55

5.1.3 Découvrir les multiples fonctions de la lecture: information, culture, divertissement, comme l'expression de motivations réelles 56

5.1.4 Acquérir la pénétration, le sens critique, l'intériorité, l'autonomie face aux textes de lecture 56

5.2 Le choix des moyens pédagogiques 57

5.2.1 Le choix des textes 57

5.2.2 Le choix des expériences de lecture 59

5.2.3 Le choix des approches 78

5.2.3.1 Le choix des méthodes 78

5.2.3.1.1 Des méthodes actives 78

5.2.3.1.2 Des méthodes globales 79

5.2.3.2 Le choix du discours pédagogique 80

5.2.3.2.1 Le discours linguistique 81

5.2.3.2.2 Le discours socio-culturel 81

5.2.3.2.3 Le discours psychanalytique 82

5.2.3.3 Le choix du processus méthodologique 83

5.2.3.3.1 Temps global 84

5.2.3.3.2 Temps analytique 84

5.2.3.3.3 Temps synthétique 85

5.2.4 Le choix des modalités d'évaluation 85

5.2.4.1 Les objets d'évaluation 85

5.2.4.2 Les temps d'évaluation 86

5.2.4.3 Les formes d'évaluation 87

5.2.4.4 Les techniques d'évaluation 87

Conclusion 89

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 91

"Il n'y a pas de frontière entre le littéraire et le non-littéraire: tout texte véhicule de la pensée humaine, mérite d'être compris dans son fonctionnement propre, ses conditions de production et sa destination.....
La classe de français doit devenir le lieu où l'on apprend à lire tous les messages. Il s'agira donc de déchiffrer les codes de ces différents messages, de situer ceux-ci les uns par rapport aux autres et peut-être, à travers ces confrontations, de dégager des critères de "littérarité" que la seule reconnaissance par la tradition ne peut fonder".[1]

LE DE'ELOPPEMENT DES HABITUDES DE LECTURE AU SECONDAIRE

INTRODUCTION

Ce document constitue la suite du rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire. Prenant appui sur les données pratiques fournies par l'enquête, sur les observations faites à titre d'enseignant et d'agent de développement pédagogique ainsi que sur les recherches théoriques effectuées tant par les spécialistes des sciences du langage que par ceux des sciences de l'apprentissage, nous avons voulu définir et décrire les conditions de formation des habitudes de lecture au secondaire; en ce sens, *ce document n'est pas le résultat d'une expérimentation pédagogique, mais son hypothèse générale.*

La première partie de ce document définit brièvement les fondements théoriques de l'intervention pédagogique en matière de lecture: qu'entend-on par lecture? par habitudes de lecture? par développement d'habitudes de lecture? Dans la deuxième partie, nous décrivons, en termes généraux, les principes méthodologiques et les stratégies pédagogiques à partir desquels pourrait s'organiser l'enseignement de la lecture.

Le présent texte remplit les mêmes fonctions générales que le rapport d'enquête que nous avons rédigé en septembre 1979: fournir aux concepteurs pédagogiques (auteurs de guides pédagogiques, de matériel didactique, etc.), aux enseignants et aux bibliothécaires des éléments susceptibles d'améliorer leurs interventions; susciter la recherche et le développement dans les commissions scolaires et, plus globalement, questionner les pratiques traditionnelles de la pédagogie de la lecture au secondaire.

PREMIERE PARTIE

FONDEMENTS THEORIQUES DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE EN MATIERE DE LECTURE

Au cours des dernières années, la réflexion pédagogique sur la lecture a surtout porté sur les approches méthodologiques du texte. Bien que nous reconnaissions la légitimité et l'importance de cette question, nous croyons cependant qu'elle ne peut se poser que dans la mesure où l'on a élaboré sur le texte et sur l'acte de lecture un point de vue cohérent, fondé sur les données les plus sûres des sciences du langage et de l'apprentissage.

Toute pédagogie de la lecture ne peut découler, en effet, que d'une théorie du texte et de l'acte de lecture. La pédagogie traditionnelle elle-même ne pouvait se passer d'assises théoriques: elle considérait le texte comme une "*parole quasi sacrée*"[2], d'où l'importance démesurée qu'elle accordait à l'auteur et le peu de cas qu'elle faisait de la personnalité du lecteur, de ses choix, de son affectivité. L'acte de lecture y était défini comme une expérience objective visant à trouver dans le texte un sens déjà donné, déjà construit: il s'agit pour le lecteur de "*retrouver ce que l'auteur y a mis*"[3]; la connaissance du texte passe par la connaissance de l'auteur, exige quantité de "*savoirs préliminaires: biographie, sources, influence, histoire littéraire dont l'accumulation semble faire reculer l'oeuvre elle-même dans l'inaccessible*"[4]. Dans cette tradition pédagogique étaient donc privilégiées l'explication de morceaux choisis et la lecture dirigée et savamment commentée.

Pour renouveler la pédagogie de la lecture, il est donc essentiel de redéfinir le texte et l'acte de lecture. Les diverses recherches entreprises depuis un certain nombre d'années tant par la psycho-linguistique que par la poétique et la critique textuelle ouvrent des perspectives nouvelles sur l'enseignement de la lecture. A condition de dépasser le dogmatisme et l'hermétisme dont ces recherches ne sont pas toujours exemptes, le pédagogue pourra tirer grand profit des instruments, méthodes et concepts utilisés par ces "*nouvelles sciences*". Non pour faire du lecteur un critique littéraire et un scientifique, mais pour faire de la lecture un acte créateur.

Chapitre 1: L'ACTE DE LECTURE

Il ne manque pas de définitions de la lecture. Toutes les sciences qui revendiquent la lecture comme objet se sont donné des concepts opératoires spécifiques, à partir desquels la lecture est définie. Notre démarche ne consiste pas à ajouter aux nombreuses définitions de la lecture, mais à la redéfinir pour la pédagogie et sur la base des données scientifiques disponibles. Contrairement aux sciences qui ne s'intéressent souvent qu'à un aspect particulier de la lecture, la pédagogie doit la saisir dans sa totalité, la considérer non comme un objet d'étude mais comme un faire, c'est-à-dire comme un acte signifiatif impliquant l'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir et d'un savoir.

1.1 La lecture est un acte de satisfaction d'un besoin, c'est-à-dire l'expression d'un vouloir

L'importance mise au cours des dernières années sur la motivation comme condition générale de l'apprentissage a favorisé le développement de l'approche fonctionnelle en pédagogie. C'est cette approche qui a permis de concevoir d'abord la langue comme un moyen de communication. C'est également à partir des usages qu'en faisaient les lecteurs que s'est élaborée une définition pratique, essentiellement fonctionnelle, de la lecture. De telle sorte que la lecture est vue, par plusieurs, comme l'expression de motivations, générales ou particulières. Nous n'avons pas voulu, dans le cadre de ce travail, retenir toutes les motivations ou les raffiner à tel point qu'elles n'expriment plus que des démarches marginales. Nous nous sommes limités aux trois motivations que nous croyons les plus générales et les plus significatives pour l'intervention pédagogique.

1.1.1 La lecture utilitaire

La lecture utilitaire est celle que l'on pratique en vue d'une action à poser: préparer un itinéraire de voyage, réaliser un travail scolaire, apprendre le maniement d'un appareil, résoudre un problème personnel, etc.; elle

fournit au lecteur des informations, des valeurs, des modèles, des pratiques, des méthodes qui guident ses comportements, orientent ses actions, fondent ses décisions ou ses opinions. Celui qui pratique la lecture utilitaire ou fonctionnelle accordera donc beaucoup d'importance aux journaux, aux revues, aux ouvrages documentaires ou destinés à être consultés: manuels, traités, encyclopédies, guides pratiques de bricolage, dépliants publicitaires, etc. Ce type de lecture est fondamental; il est à l'origine d'un très grand nombre d'apprentissages réalisés non seulement à l'école mais également dans la vie personnelle et professionnelle de l'adulte.

C'est à tort, croyons-nous, que la pédagogie traditionnelle a tenté d'isoler les lecteurs qui s'intéressaient surtout aux livres utiles. S'il est possible de distinguer des comportements différents en fonction des motivations du lecteur, il n'est ni légitime, ni utile de valoriser une pratique aux dépens d'une autre: *"lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une notice, d'un poème, d'une relation d'expérience, des sous-titres d'un film, d'une carte d'état-major ou d'une pièce de théâtre, c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais ceci étant, la lecture est une"*[5]. L'école doit non seulement réhabiliter les lectures utilitaires, mais voir à ce que les élèves du secondaire développent les habiletés et maîtrisent les techniques qui en garantissent l'efficacité.

1.1.2 La lecture sociale

La lecture sociale est celle que l'on pratique en vue de se cultiver, de se développer, de se réaliser; elle permet au lecteur de questionner ses attitudes et ses comportements, de confronter sa vision de l'homme et du monde à celle d'autrui. Fondamentalement, il y a, à l'origine de la lecture sociale, un besoin fortement ressenti de s'orienter, une recherche spirituelle de soi.

Pratiquée par le lecteur dit *"cultivé"*, la lecture sociale a presque toujours été considérée comme la plus prestigieuse. Cependant, s'il est vrai

que le lecteur cultivé porte son choix sur des oeuvres *"de qualité"*: biographies, mémoires, grands ouvrages d'imagination, c'est beaucoup plus la relation du lecteur au texte qui définit la qualité d'une lecture que la réputation d'un auteur ou la richesse de ses oeuvres. Du point de vue des motivations, il n'y a pas de lectures qui soient meilleures que d'autres: la lecture est une activité *"plastique, multiforme, toujours adaptée à la recherche"*[6]. La lecture sociale est une pratique parmi d'autres. Apprendre à lire, ce n'est pas d'abord apprendre à explorer les grands textes: c'est *"apprendre à adapter sa quête à son projet"*[7]. De sorte que la rencontre des *"grands"* auteurs, que nous souhaitons voir se réaliser à l'école secondaire, ne sera possible, à notre avis, que dans la mesure où le pédagogue se préoccupera autant du projet personnel de l'élève que des techniques de lecture.

1.1.3 La lecture personnelle

La lecture personnelle est celle que l'on pratique en vue de se distraire, de passer le temps: elle permet au lecteur de renforcer ses croyances, de valoriser ses attitudes, de revitaliser sa vie émotive. C'est donc le type de lecture le plus immédiatement gratifiant. Sa très grande popularité auprès des adolescent(e)s ne doit donc pas nous étonner.

Considérée du point de vue de son contenu, la lecture personnelle apparaît souvent comme une activité appauvrissante: elle cultive l'illusion, les tensions artificielles, les sensations frelatées, etc. Faut-il alors rejeter en bloc les revues illustrées, les romans *"sentimentaux"*, les oeuvres fantastiques, les récits policiers, etc.? Il est évident qu' *"un choix trop étroit de lectures conduit à une conception étroite de la vie"*[8]; en effet, si *"l'imagination se déplace constamment à l'intérieur des mêmes clichés"*[9], des mêmes préjugés, la vie affective tout autant que la vie intellectuelle restera superficielle, non réfléchie. Cependant, peut-on raisonnablement exiger des élèves qu'ils remplacent spontanément une lecture qui procure du plaisir par une autre qui n'engendre souvent qu'ennui et lassitude? Nous ne le croyons pas.

En effet, toute lecture d'évasion n'est pas forcément nuisible. C'est même faire preuve d'équilibre psychique que d'essayer de neutraliser les contraintes qui empêchent la réalisation de ses rêves, de ses désirs: la lectu-

re est une activité affective fondamentale. Le rôle de l'école n'est pas de rejeter ces lectures, que les adultes pratiquent d'ailleurs abondamment mais de faire en sorte que s'élargissent progressivement les goûts et les intérêts des élèves. Il ne s'agit donc pas de remplacer une forme de lecture par une autre mais de permettre aux lecteurs de faire des choix, non entre des lectures qui procurent du plaisir et d'autres qui n'en procurent pas, mais entre des projets qui, tous, peuvent être gratifiants.

1.1.4 La lecture: un moyen souple

La lecture, considérée comme l'expression de motivations, entre en compétition avec d'autres media. En effet, il n'est plus possible de considérer l'activité de lecture comme seule voie d'accès à l'information, à la culture et à la distraction. Plus, il n'est plus possible de la considérer, en soi, comme un moyen privilégié: c'est aux avantages qu'elle présente sur le plan pratique qu'elle doit son statut de médium par excellence.

En effet, "*par comparaison avec le cinéma, la radio et la télévision, la lecture présente certains avantages uniques*"[10]. C'est pour ces avantages que la pédagogie doit s'intéresser à la valeur instrumentale du livre ou de la revue. Au lieu d'être à la merci des diffuseurs professionnels dont la recherche du profit et la propagande l'emportent souvent sur la promotion de la culture et le souci de l'information, le lecteur exerce librement ses choix: il peut choisir parmi une gamme presque illimitée de titres, de formats, de prix. "*Il peut lire à l'endroit et au moment qui lui conviennent. Il peut avancer à son propre rythme, ralentir ou accélérer, s'interrompre, relire, s'arrêter pour réfléchir. Il peut lire ce qu'il veut, quand il le veut, où il veut et comme il le veut. Cette souplesse confère à la lecture une valeur permanente tant pour s'instruire que pour se divertir...*"[11]. Encore faut-il cependant que l'école valorise ces avantages du livre et de la revue, se préoccupe de développer chez le jeune lecteur des comportements adaptés à la spécificité de la lecture au lieu de l'aborder bêtement comme un concurrent du cinéma, de la radio ou de la télévision. La lecture, comme moyen d'information, de culture ou d'évasion ne pourra se maintenir dans les habitudes des gens que dans la mesure où le lecteur aura appris à tirer profit de sa souplesse, de sa diversité, de sa maniabilité. C'est cela seul qui peut justifier le caractère privilégié du livre à l'intérieur de l'ensemble des media.

1.2 La lecture est un acte de développement du potentiel humain, c'est-à-dire la réalisation d'un pouvoir

Définir la lecture comme l'expression de motivations, c'était la considérer comme un moyen et en décrire les résultats. D'ailleurs, la lecture ne fut longtemps appréciée que comme un instrument de développement personnel ou comme un outil d'information. Cependant, les récentes recherches en matière de lecture nous ont appris que la lecture n'avait pas qu'une valeur instrumentale: la lecture est un *processus* mental qui se déroule à plusieurs niveaux et dont les composantes psychologiques, psycho-linguistiques et cognitives interfèrent constamment, contribuant ainsi grandement au développement de l'être humain.

1.2.1 Une activité psychologique

Par la lecture, le lecteur réalise sa capacité, son aptitude à entrer en contact avec autrui. A la base de l'acte de lecture, il y a donc, fondamentalement, des attitudes: attitudes d'ouverture, de sympathie, de compréhension, etc. Cependant, la maîtrise de ce pouvoir est liée au développement personnel et social du lecteur. Il n'est pas possible de considérer la lecture comme une de ces activités neutres, innocentes ou objectives que l'on peut réussir dans toutes les conditions, dans toutes les situations. L'acte de lecture met en jeu les mécanismes de la vie intérieure, affective ou spirituelle. La lecture peut être un échange, une confrontation, un repli sur soi; elle peut être reçue comme une agression. Il importe donc que le pédagogue se préoccupe de développer chez le lecteur le pouvoir de résister à toute forme de domination de l'auteur, à toute tentative de réduction de la pensée personnelle. Dans la mesure où on présente au lecteur des textes adaptés à son stade de développement mental et affectif, la lecture peut être une activité de développement psychologique.

On objectera peut-être que cette contribution de la lecture au développement psychologique de l'individu est surtout liée aux premiers apprentissages de la lecture. Nous ne le pensons pas. Si cela était vrai, les bien-

faits de la communication cesseraient avec la maîtrise de l'aptitude à communiquer. Les aptitudes psychologiques qui fondent la communication ne se maintiennent et ne se développent que grâce à une pratique régulière, répétée. Une régression de ces dispositions est inévitable si les forces qui les soutiennent sont dirigées ailleurs. Ce n'est pas la faculté de comprendre le point de vue de l'auteur, d'être réceptif à son message ou de critiquer sa conception du monde ou du langage qui définit le processus psychologique de la lecture, mais la faculté de comprendre, d'être réceptif ou de critiquer dans son ensemble. Il s'agit d'habitudes, d'aptitudes générales que la lecture, mais aussi beaucoup d'autres pratiques, permet de développer. L'avantage de la lecture, c'est qu'elle permet une pratique "*solitaire*" de la communication chez les individus dont la vulnérabilité personnelle ne permet pas une confrontation brutale avec tous les éléments parasitaires qui accompagnent la communication sociale. En d'autres termes, la communication, littéraire ou paralittéraire, est une forme particulière de communication, et ce qui la qualifie, c'est non le fait qu'elle permet l'accession à des valeurs ou à des comportements exceptionnels, mais le fait que, comme processus, elle constitue une façon particulière d'entrer en contact avec autrui.

1.2.2 Une activité psycho-linguistique

La lecture n'est pas une activité abstraite: elle ne peut s'exercer en dehors de situations spécifiques et ces situations déterminent les formes exactes dans lesquelles la lecture se réalise. On peut penser que lire c'est, en général, comprendre le sens immédiat des mots, percevoir la structure générale du texte, suivre un raisonnement, se placer au point de vue de l'auteur, saisir ses allusions, lui laisser le temps d'exposer ses idées, etc. De façon rigoureuse, cette définition pourrait s'appliquer à la lecture d'un éditorial, mais certes pas à la lecture d'un menu ou d'une carte des vins. Le contexte de réalisation de la lecture est le facteur qui en détermine les exigences. Ses composantes psycho-linguistiques varient d'une situation de lecture à une autre de telle sorte que le pouvoir de signifier par le langage ne peut s'exercer en dehors du pouvoir de comprendre les conditions dans lesquelles s'exerce celui-là.

Lire, ce n'est donc pas une pure activité linguistique. C'est une expérience globale, complexe qui fait appel tout autant aux ressources psychiques, affectives, spirituelles de l'individu qu'à sa capacité technique de décoder un message ou de déchiffrer un langage. Pouvoir lire, ce n'est donc pas uniquement avoir maîtrisé un code, c'est aussi avoir développé la capacité de comprendre une situation et d'y inscrire son projet.

1.2.3 Une activité cognitive

La lecture est une activité cognitive en ce sens qu'elle consiste, initialement, à transformer des signes graphiques en concepts. Mais, plus qu'un simple repérage de signes ou d'indices, la lecture est surtout la "*combinaison d'unités de pensée en unités plus vastes de langage*"[12]: la lecture est un processus cognitif qui consiste à "*prendre le temps de repérer des ensembles, d'en percevoir la multiplicité, en un mot d'opérer la description du signifiant*"[13]. C'est pourquoi la lecture est une forme exemplaire de l'apprentissage; en effet, comme l'ont montré de multiples recherches, l'amélioration de la faculté de lecture influence le développement de l'aptitude à apprendre.

Bien qu'on ne connaisse pas avec précision la nature des liens qui existent entre la langue et la pensée, il est évident que s'exerce une interaction entre le développement des fonctions langagières et la maturation des structures cognitives. Dans cette interaction, les "*expériences du sujet sont toujours dépendantes de son niveau de maturation, mais en même temps, les structures, qu'elles soient physiques ou mentales, sont continuellement modifiées et réorganisées par ses expériences*"[14]. Cependant, ce développement de la faculté d'apprendre, de connaître, d'appréhender ne sera possible que dans la mesure où la lecture sera vécue comme une pratique active du texte, c'est-à-dire une réorganisation personnelle du discours d'autrui.

1.3 La lecture est un acte d'appropriation d'un discours signifiant, c'est-à-dire l'exercice d'un savoir.

Peut-être n'est-il pas inutile de rappeler cette évidence que la volonté de lire et le pouvoir de le faire, pour nécessaires qu'ils soient, ne sauraient être suffisants. Un des aspects les plus importants de la formation d'un lecteur autonome est le développement d'habiletés, de techniques et de stratégies diversifiées, capables de transformer une simple activité de décodage en une expérience langagière, socio-culturelle et psychique. Car la lecture, particulièrement celle des oeuvres d'imagination, plus que la maîtrise d'un code et d'une science, est un acte de création.

1.3.1 Une pratique langagière

Essentiellement, le texte est un langage organisé, structuré; son écriture obéit à des règles d'organisation, de mise en relation, d'assemblage. C'est donc à juste titre que les linguistes ont pu écrire que le texte est un ensemble de structures de langage et de fonctions, et que la lecture est d'abord une pratique du langage. A travers le style, la composition, l'atmosphère même d'un texte, le lecteur s'approprie un processus de langage, un processus de signification. On aurait tort de conclure, cependant, que la lecture, parce qu'elle est une expérience langagière, se réduit à une activité d'objectivation de la langue.

Plus qu'une observation du fonctionnement du texte, la lecture est une pratique du discours, c'est-à-dire un projet personnel par lequel le lecteur accède de l'intérieur à la connaissance du langage; à travers la lecture d'un texte, le lecteur structure son propre discours. C'est pourquoi on a pu dire que tout acte de lecture est un acte d'écriture, c'est-à-dire une activité par laquelle sont créées des significations. Cependant, étant donné que le texte est essentiellement une production linguistique, il est légitime d'en rechercher les significations dans le fonctionnement interne et de fonder la compréhension du texte sur une bonne description de la langue. Mais le questionnement du texte aux niveaux graphique, lexical, syntaxique ou sémantique ne peut être reçu que comme un moyen de conquérir un savoir: celui de produire son propre discours, implicite ou explicite.

1.3.2 Une pratique socio-culturelle

Les structures de langage ne sont pas vides; elles recouvrent des systèmes conceptuels, sociaux, politiques, idéologiques, etc.; bref, ce sont des formes-sens.

Parce que la lecture est l'articulation de ces formes-sens à une réalité extra-linguistique, elle se définit donc également comme une pratique socio-culturelle par laquelle le lecteur s'approprie une vision du monde, un système de valeurs, des modèles culturels, etc. A travers le langage écrit, le lecteur saisit une partie de la réalité qui l'entoure. L'analyse des discours qui nous submergent ouvre forcément sur le réel. Même si l'objectif premier de l'enseignement de la lecture demeure la maîtrise des langages, il reste que le texte renvoie à quelque chose qui lui est extérieur et qu'il y a grand intérêt à comparer les images du réel que proposent certains types de langage. Il ne s'agit pas de déboucher sur un cours de philosophie générale, mais d'articuler la dimension socio-culturelle du texte à sa réalité linguistique. Il entre dans les fonctions du professeur de lecture de fournir aux élèves les moyens d'analyser la rhétorique et de reconnaître, à travers les figures et la mystification de l'écriture, le projet véritable de l'écrivain. Cette recherche des significations rend tout à fait légitime l'approche socio-culturelle car si l'oeuvre est un objet "*formel*", c'est également un réseau de sens qui s'alimente à même la vie sociale, économique, etc.

L'une des fonctions de l'enseignement de la lecture consiste donc à "*munir les adolescents, grâce au travail sur la langue et dans les textes, des outils leur permettant d'aborder d'une façon relativement lucide et critique une réalité contemporaine confuse où ils ne pourront se situer et agir que dans la mesure où ils auront appris à en maîtriser les principaux langages*".[15] Cependant, la lecture de la réalité extra-linguistique à travers le texte, en particulier le texte littéraire, ne conservera sa légitimité que dans la mesure où elle se reconnaîtra comme partielle et réductrice et qu'elle ne tendra pas à traiter l'écriture comme un simple support de la pensée ou comme une "*pure transparence*".

1.3.3 Une pratique "*désirante*"

Une grande partie de la réponse qu'un lecteur donne à un texte est non verbale: elle est émotive, affective, presqu'inconsciente. En ce sens, la lecture, surtout lorsqu'elle se déplace à l'intérieur des grandes fictions littéraires, est une expérience intérieure, une activité psychique où les désirs profonds et les pulsions se manifestent: l'affect est au coeur de toute pratique subjective du texte. C'est que le "*phénomène littéraire, comme rapport entre des lecteurs et des auteurs, provient autant d'une réalité psychique interne que de l'extériorité socio-historique*".[16] Ce qui veut dire qu'un certain nombre de significations de l'oeuvre échappent à l'investigation de la science littéraire dans la mesure où celle-ci ne recourt qu'à des méthodes objectives: "*il faut accepter de se placer dans un registre émotif, beaucoup plus incertain que celui qu'offre la linguistique, par exemple, puisque la communication intérieure profonde s'établit ici à un niveau qui par définition comporte des éléments inconscients et pour le lecteur et pour l'auteur*".[17] L'oeuvre littéraire contient une importante charge émotive: elle est faite de rêves, d'hallucinations, de délires.

On ne peut donc réduire la lecture à une assimilation d'informations ou de valeurs. Par la pratique du texte littéraire, le lecteur accède à l'imaginaire. Les symboles, les figures, les images, apparemment immotivés, sont traversés par l'univers psychique de l'écrivain de sorte que la lecture est la reconstruction d'un discours intérieur, l'appréhension d'un phénomène psychique présent à autrui sous la forme d'une production littéraire.

1.4 La lecture est un acte de communication verbale

Si les sciences qui revendiquent la lecture comme objet peuvent légitimement faire porter leur réflexion sur une dimension particulière de l'acte de lecture, la pédagogie, au contraire, doit faire porter son intervention sur la totalité de l'acte de lecture, c'est-à-dire récupérer et intégrer tous les aspects de cet acte: considéré dans sa totalité qui seule donne

du sens, l'acte de lecture est à la fois l'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir et d'un savoir-faire; en d'autres termes, c'est un acte réel de communication dont la réalisation ou l'accomplissement obéit aux lois de la communication elle-même.

Cependant, si la pédagogie n'a pas à privilégier un des multiples aspects de la lecture, ou à créer une nouvelle définition de la lecture, elle a cependant comme fonction essentielle de créer les conditions de son apprentissage, de sa conquête, de sa maîtrise. Dans chaque acte de lecture, si primaire soit-il, entrent en jeu toutes les composantes de cet acte. La pédagogie doit donc s'assurer que cet acte, dans la mesure du possible, ne soit pas un projet inachevé ou tronqué: comme tout acte réel de communication, il doit répondre à un besoin, être adapté aux capacités et aptitudes du lecteur, et faire appel à des stratégies, des habiletés et des techniques qui en assurent l'efficacité.

Evidemment, la compétence à lire ne s'acquiert pas instantanément: elle exige un apprentissage; c'est un "*processus dynamique, évoluant avec la maturité, les connaissances et les expériences nouvelles du lecteur*".[18] Même si, du point de vue de la pratique, les différents niveaux de compréhension et de réalisation de la lecture se chevauchent et forment un ensemble intégré, sur un plan didactique, il est "*souhaitable de considérer la maîtrise globale de la lecture comme un long cheminement*",[19] comme une conquête progressive. Du point de vue pédagogique, la distinction de niveaux de lecture a l'avantage, non seulement de tenir compte de la situation de lecture et du lecteur, mais de fixer à la pédagogie une méthodologie et des objectifs adaptés au dynamisme de la lecture et aux conditions de son évolution et de son développement. Ces différents niveaux ou types de lecture pourraient être décrits de la façon suivante:

1.4.1 La lecture littérale

On a souvent réduit la lecture littérale à la transformation de symboles graphiques en concepts, c'est-à-dire à un simple décodage. Mais, même dans ses réalisations les plus primaires, la lecture est un acte de com-

préhension, c'est-à-dire qu'elle est une perception du thème principal et des éléments conceptuels à partir desquels le thème est construit. La lecture littérale doit permettre de discriminer l'essentiel de l'accessoire, d'appréhender la spécificité, l'individualité du texte, d'identifier les structures générales et les relations essentielles. Le niveau de lecture littérale, comme tous les autres, est donc un niveau de compréhension, et une forme achevée de la lecture de certains discours: consignes, modes d'emploi, directives, etc. Bref, la lecture littérale correspond non seulement à une étape nécessaire de la lecture de textes complexes, mais elle est également la forme achevée de la lecture de certains textes informatifs.

1.4.2 La lecture inférentielle

Mais la plupart des textes ne sont pas de pures transparences: ils signifient "*entre les lignes*". Maîtriser la lecture de ces textes, cela "*suppose la possibilité de tirer par induction ou déduction une information qui n'est pas ouvertement exprimée dans le texte*".[20] A l'aide d'indices non verbaux et d'indicateurs linguistiques, le lecteur explore les implications du texte, il questionne les attitudes de l'auteur, tente de retrouver les conditions de production du texte: il interprète et structure le non-dit. La lecture inférentielle, par ses exigences méthodologiques, est déjà en quelque sorte une activité d'écriture ou une prise de la parole car elle ne se réalise que "*chez un lecteur actif, en dialogue constant avec le texte*".[21]

1.4.3 La lecture critique

Même si la lecture littérale et la lecture inférentielle conviennent à un grand nombre de situations de lecture, le développement de la lecture doit permettre la confrontation de son propre système de valeurs ou de son propre système conceptuel avec celui de l'auteur. Par la lecture critique, le lecteur "*prend ses distances vis-à-vis du texte et de son auteur pour les évaluer objectivement*":[22] la lecture critique est une remise en question du discours de l'autre, confrontation de deux discours: discours construit et organisé de l'auteur et discours implicite et à construire du lecteur. La lecture critique, par le biais du discours d'autrui, est donc une forme de structuration mentale, donc une forme d'écriture.

1.4.4 La lecture créatrice

On a beaucoup écrit, ces dernières années, sur l'importance de situer l'apprentissage de l'écriture dans la continuité de l'apprentissage de la lecture. Bien que cette approche pédagogique ne soit pas adaptée à toute situation de lecture, nous croyons cependant que l'école a le devoir de créer des situations où l'écriture est le prolongement de la lecture; en d'autres termes, la lecture peut légitimement devenir effort créateur. La lecture créatrice est essentiellement l'apparition d'un nouveau discours, d'un nouveau texte, la création de structures de langage nouvelles. Création originale ou recréation plus ou moins personnalisée, la lecture créatrice est un acte d'appropriation de son propre discours. D'ailleurs, le discours personnel est toujours imprégné, traversé par le discours des autres: le langage n'est pas innocent; seul change, d'un individu à un autre, le degré de mystification formelle ou conceptuelle.

Bien que nous considérions comme tout à fait légitime le fait de considérer les lectures littérale, inférentielle, critique et créatrice comme différentes phases d'un processus, nous croyons cependant que chacune d'elles constitue un acte de lecture achevé. Comme nous l'avons indiqué précédemment, il est des situations où la lecture littérale est suffisante parce qu'elle permet de répondre efficacement aux besoins du lecteur. Il est cependant évident que cette forme de lecture convient difficilement aux lecteurs de fiction. L'acte de lecture doit se perfectionner au point de rendre le lecteur habile à aborder tous les styles, tous les genres. Pour cela, il est impérieux que la pédagogie ne traite pas tous les textes de la même façon. Il y a plusieurs besoins, plusieurs conditions matérielles de réalisation, bref plusieurs situations de lecture. Quel que soit le niveau de compréhension atteint, la lecture est un acte de communication et elle doit être traitée comme tel. Toute volonté pédagogique de développer le vouloir, le pouvoir et le vouloir lire ne doit pas évacuer cette dimension mais, au contraire, y prendre appui.

Chapitre 2: LES HABITUDES DE LECTURE

L'objet général de ce travail est l'apprentissage et la pratique de la lecture. Or qu'est-ce que l'apprentissage, sinon la formation d'habitudes, c'est-à-dire l'apparition de nouvelles façons d'être, de penser, de sentir, d'agir? La pédagogie de la langue maternelle a utilisé à profusion l'expression "*habitudes de lecture*" pour désigner l'objet de son intervention auprès des jeunes lecteurs: elle vise à développer, chez les jeunes, des dispositions presque naturelles pour l'imprimé. Cependant, est-il raisonnable de parler d'habitudes de lecture lorsqu'on réduit l'activité de lecture à la connaissance de quelques genres littéraires? Plus, est-il souhaitable de développer des habitudes de lecture lorsque celles-ci se traduisent concrètement en pratiques routinières et machinales de tout texte qui tombe sous la main, quelle qu'en soit la nature ou la spécificité? A cause de l'ambiguïté de l'expression "*habitudes de lecture*" et de l'importance que lui accorde la pédagogie, il nous apparaît pertinent de questionner brièvement le concept même d'habitudes avant d'en justifier la nécessité et d'en décrire les conditions de formation.

2.1 Le concept d'habitudes

La psychologie pédagogique définit les habitudes comme des modifications acquises du comportement, présentant une certaine stabilité.

2.1.1 Des comportements acquis

Fondamentalement, les habitudes s'opposent aux comportements innés ou préformés; ce sont des dispositions ou des tendances acquises. Leur apparition nécessite un apprentissage. Contrairement aux comportements instinctifs qui se maintiennent indépendamment de l'expérience individuelle, les comportements acquis dépendent, pour se maintenir, des motivations qui les ont fait naître et des aptitudes et des habiletés qui en permettent l'exercice.

C'est dire que les habitudes peuvent disparaître si les forces qui les soutiennent disparaissent ou sont dirigées ailleurs. Nonobstant le dicton populaire qui veut que les habitudes ne se perdent pas ou constituent une seconde nature, les pédagogues savent bien que les habitudes de lire se perdent si ne sont pas maintenues les conditions dans lesquelles se manifestent ces comportements. A moins que ce qu'on nomme couramment habitudes de lecture ne corresponde pas exactement au résultat visé par l'apprentissage...

2.1.2 Des comportements stables

Les habitudes étant définies comme des comportements acquis, faut-il ajouter que cette acquisition, pour être considérée comme un apprentissage, doit présenter un certain caractère de permanence, c'est-à-dire persister un certain temps. En d'autres termes, l'apparition de nouveaux comportements implique un changement physiologique, psychologique, intellectuel ou moral; les habitudes ne se maintiendront que dans la mesure ou ce nouvel équilibre persistera. Une interprétation restrictive de ce caractère de stabilité liée à l'habitude a, très souvent, entraîné une conception restrictive de l'habitude elle-même et sa dégénérescence en routine particulière. Dans les faits, les habitudes se présentent sous plusieurs formes et toutes ne sont pas compatibles avec le concept d'apprentissage.

2.2 Les formes d'habitudes

Le domaine de l'habitude est immense. Pour en obtenir une vue d'ensemble, il faut d'abord classer les faits que l'on regroupe habituellement sous le terme générique d'habitudes. Nous allons distinguer deux formes d'habitudes: les habitudes passives et les habitudes actives.

2.2.1 Les habitudes passives

Les habitudes passives sont des comportements acquis, stables qui consistent dans la subordination de l'ordre de l'expérience personnelle et individuelle à l'ordre des faits extérieurs. Ces comportements résultent d'un apprentissage mécanique, d'un dressage. Il va sans dire que ces nouvelles ac-

quisitions se réalisent grâce à la répétition des mêmes gestes: face à des stimuli identiques, les réponses seront similaires d'une situation à une autre. Beaucoup d'habitudes de lecture s'apparentent à ces formes ou à ces structures primaires de comportement: on apprend à pratiquer la lecture comme on apprend la conduite automobile, c'est-à-dire en aiguisant ses réflexes et en développant des automatismes qui feront l'économie de la réflexion et de l'interrogation critique.

Ces habitudes de lecture sont essentiellement basées sur des motivations extrinsèques: elles trouvent leur raison d'être en dehors du lecteur et de l'acte de lecture lui-même. Ce qui est demandé au lecteur, c'est de réaliser un modèle *"objectif"* de comportement face à la lecture: il s'agit bel et bien de comportements à forme fixe, c'est-à-dire inaptes à se modifier lorsque des éléments de la situation de lecture changent. L'une des manifestations les plus répandues de cette structure de comportement, en lecture, est cette tendance, largement répandue à l'école, à aborder tous les textes de la même façon! Le mal serait moindre si, en plus de l'uniformisation de la méthode, on ne recherchait pas également l'uniformisation des comportements. Ce qui doit conserver une certaine stabilité dans le comportement acquis, ce n'est pas la forme du geste ou ses conditions particulières de réalisation, mais son intention et sa signification. Sans cela, il n'y aurait pas d'apprentissage: *"il y a en effet contradiction entre l'idée de répétition, au sens rigoureux de reproduction du même acte ou du même geste, et l'idée d'acquisition d'une façon d'agir nouvelle. C'est parce qu'on ne se borne pas à reproduire qu'on apprend, qu'on progresse, qu'on s'adapte"*.[23]

De ce qui a été dit précédemment, il ressort une chose, fondamentale pour la pédagogie de la lecture: si la notion de stabilité, dans les apprentissages réalisés, s'applique à l'intention et à la signification de l'acte, et non à sa forme, l'école doit faire porter son intervention sur des actes de lecture complets car seuls ils ont du sens pour le lecteur. Or un acte de lecture complet, comme nous l'avons mentionné auparavant, c'est à la fois l'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir et d'un savoir. Les habitudes passives de lecture ne font pas que négliger la dimension dynamique de la lecture, elles rendent impossible l'apparition de conduites individuelles autonomes.

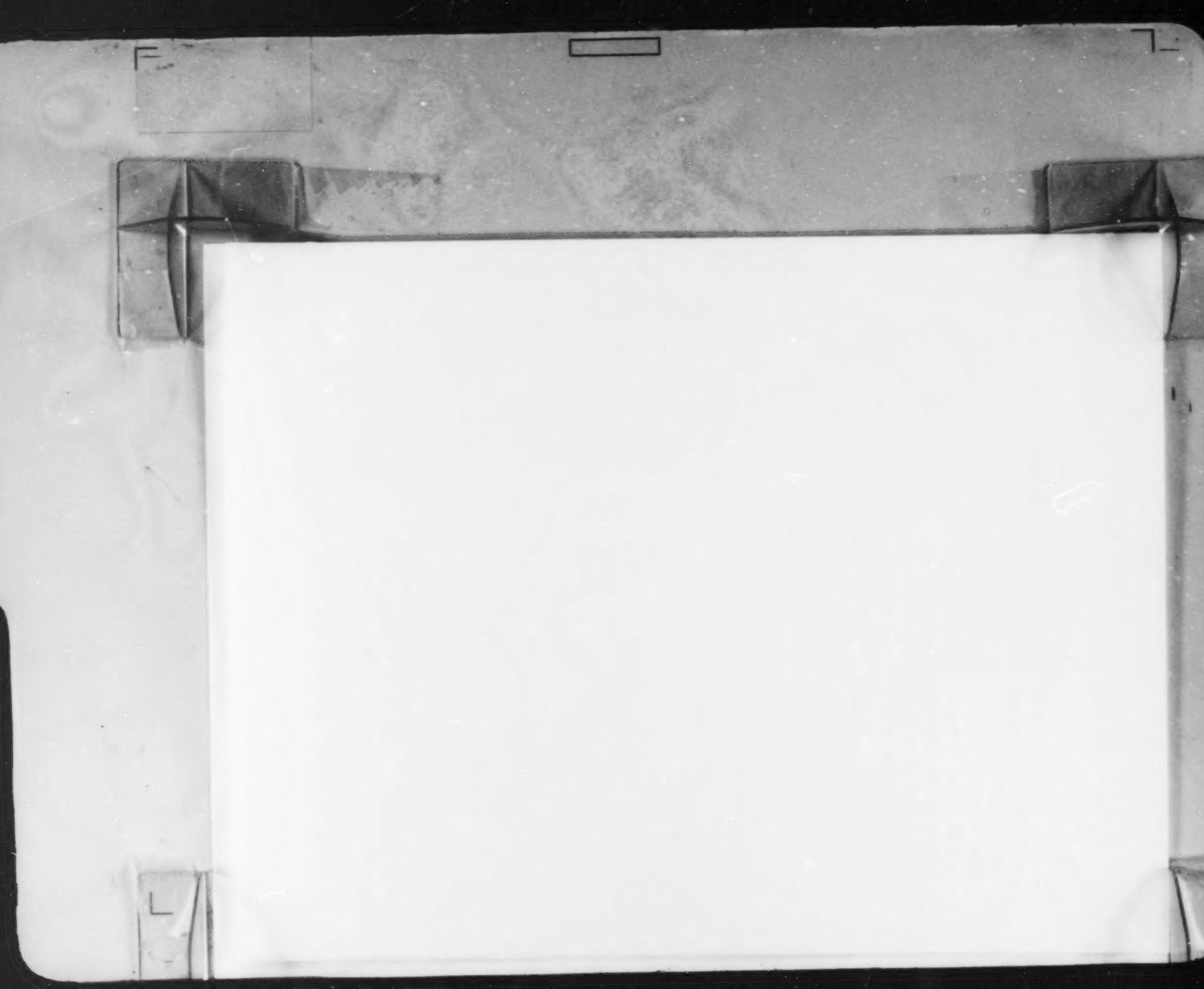
2.2.2 Les habitudes actives

Comme les habitudes passives, les habitudes actives sont des comportements acquis et présentant un certain caractère de permanence; cependant, contrairement aux premières, elles consistent dans la subordination de l'ordre des faits extérieurs à l'ordre de son expérience personnelle. Ici, c'est le lecteur qui, à partir d'une certaine unité d'intention et de signification, détermine la forme et les conditions de son expérience. Cette définition n'exclut pas que cette intention et cette signification soient déterminées de l'extérieur, c'est-à-dire par l'école, ni que cette dernière intervienne dans l'élaboration des conditions générales de l'acte de lecture. Ce qu'il faut retenir, c'est que les habitudes actives, à partir d'une intention plus ou moins stable, se manifestent dans des comportements à forme amovible. A travers une diversité d'actes de lecture, d'expériences, d'approches se maintient une structure générale d'intention et de signification.

Les habitudes actives sont basées sur des motivations à la fois extrinsèques et intrinsèques, c'est-à-dire qu'elles répondent à des besoins soit déterminés de l'extérieur mais assumés, soit déterminés par le sujet lui-même. Il nous apparaît évident que seules les habitudes actives ont un rapport avec le concept d'apprentissage: l'école doit favoriser la formation d'habitudes actives de lecture, c'est-à-dire le développement de comportements volontaires, adaptés, sélectifs, autonomes.

Il est évident que, même à l'intérieur des habitudes actives de lecture, il est des comportements qui réalisent plus complètement l'acte de lire que d'autres. Ainsi, on peut penser que celui qui consacre dix heures par semaine à la lecture de petits romans sentimentaux et de magazines superficiels ne pratique que très imparfaitement l'activité de lecture: on lit pour se distraire, pour s'évader de la réalité; on lit comme on regarde la télévision, comme on assiste à un spectacle. Ces comportements superficiels et peu engageants, basés sur des motivations unidirectionnelles, il appartient à l'école de contribuer à les élargir, à les enrichir: ils constituent le vécu des lecteurs à partir duquel l'école organise son intervention. Non pas les détruire ou les perpétuer mais les compléter par la mise en place d'expériences nouvelles qui conservent toujours à l'acte de lecture son intégrité.

En résumé, par le développement d'habitudes de lecture, nous entendons le développement d'habitudes actives de lecture, c'est-à-dire, à partir d'une certaine unité ou stabilité d'intention, la maîtrise du texte sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions, le développement de conduites individuelles volontaires, adaptées au degré de maturité physique, psychologique, intellectuelle ou morale, et efficaces. Or l'habitude active la plus générale et la plus productive n'est autre chose que ce qu'on pourrait appeler le plaisir de lire, que ce plaisir soit discipliné ou en liberté...



Chapitre 3: LE DEVELOPPEMENT DES HABITUDES DE LECTURE

Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, les habitudes de lecture ne sont pas des comportements innés, prédéterminés; elles résultent d'un apprentissage réalisé à la suite d'une intervention extérieure. Malheureusement, la pédagogie a souvent ignoré, dans son action quotidienne concrète, des aspects importants du développement des habitudes actives de lecture. Le jeune lecteur n'est pas seulement captif de connaissances, d'habiletés ou de techniques imparfaitement développées, il est également captif de motivations temporaires et souvent unidirectionnelles, il est également captif d'un état physiologique, psychologique, intellectuel ou moral en voie de maturation. La formation des habitudes de lecture ne dépend donc pas seulement de l'organisation "*objective*" de la pratique de la lecture, mais également de la volonté du lecteur d'accéder à cette pratique et de son aptitude à la réaliser avec succès.

3.1 Le développement du vouloir lire

La qualité de la motivation influence profondément la capacité d'apprendre. Cette vérité pédagogique, presque couramment admise aujourd'hui, ne semble pas avoir marqué sensiblement les interventions de l'école en matière de lecture. Même si on a observé que la langue écrite ne répond pas nécessairement à des besoins de communication, d'information ou d'évasion, "*en particulier pour les enfants issus de milieux où la culture, dans ses formes écrites, n'est pas intégrée à la vie quotidienne*",[24] l'école continue souvent de se comporter comme si la lecture était une pratique universellement répandue et naturellement désirable. Pour un nombre important d'individus, la lecture n'est pas le moyen privilégié de satisfaire le besoin de découvrir, de connaître, de s'informer, de s'enchanter ou de penser. La première attitude que l'école doit prendre, c'est donc la reconnaissance des autres pratiques culturelles. Il importe que l'apprentissage de la lecture ne soit pas disso-

cié de la pratique des autres modes d'expression et de représentation dont dispose l'enfant. Le développement du vouloir lire, c'est donc d'abord la reconnaissance des moyens diversifiés dont dispose l'individu pour satisfaire ses besoins, et ensuite la prise de conscience de la spécificité de la lecture à l'intérieur de cette multiplicité. En d'autres termes, développer le vouloir lire, c'est apprendre à devenir familier avec la langue écrite, apprendre à considérer la lecture comme une activité normale, aussi naturelle à l'individu que l'écoute de disques ou la pratique du sport; ensuite, c'est élargir le champ des motivations, découvrir la richesse de l'imprimé et sa capacité de répondre adéquatement à un grand nombre de besoins.

3.2 Le développement du pouvoir lire

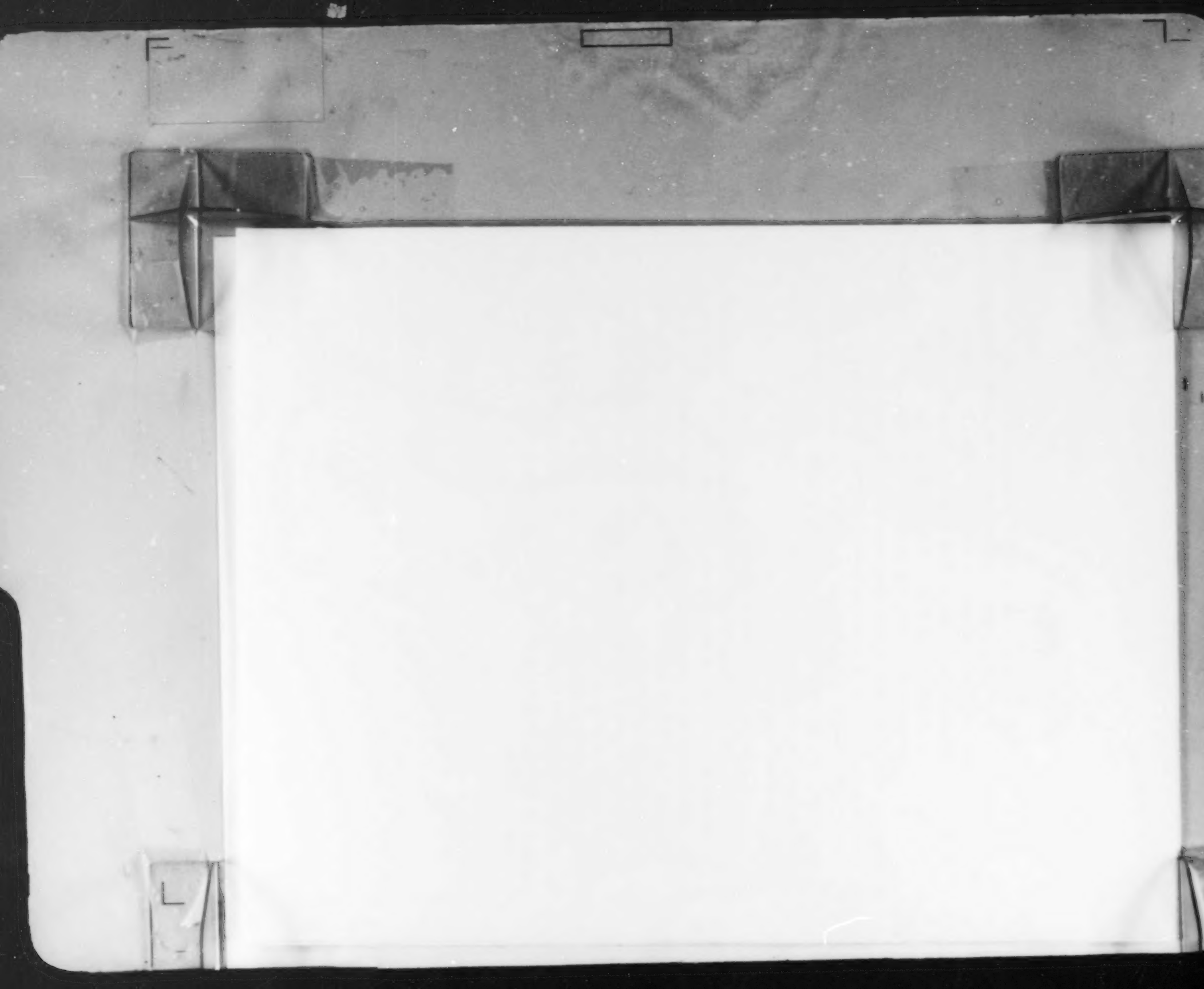
Il est évident que la motivation, le désir de lire ne suffisent pas. Ils ne peuvent remplacer les apprentissages psychomoteurs, psychologiques, linguistiques et intellectuels, ni se substituer à la maturité que requiert la pratique de la lecture. Même si le fonctionnement de ces facteurs et leur interaction sont encore mal connus, on sait cependant qu'ils ne se mettent en place que lentement, selon des rythmes différents pour chaque individu. En effet, non seulement existe-t-il des différences importantes entre élèves de milieux socio-culturels différents, mais aussi, et sur plusieurs points, entre enfants de milieux comparables. On ne peut donc espérer que tout un groupe progresse au même rythme.

Accroître, développer le pouvoir de lire, c'est donc faire en sorte que l'élève acquière, dans un certain nombre de domaines, un développement suffisant, une maturité, un certain nombre de savoirs, d'efficiences, d'attitudes à partir desquels pourra s'édifier la lecture. Ceci dit, il ne faut cependant pas oublier que si la maturation rend possible un certain nombre d'expériences de lecture, les expériences et la pratique du texte créent également une "zone de maturation possible".

3.3 Le développement du savoir lire

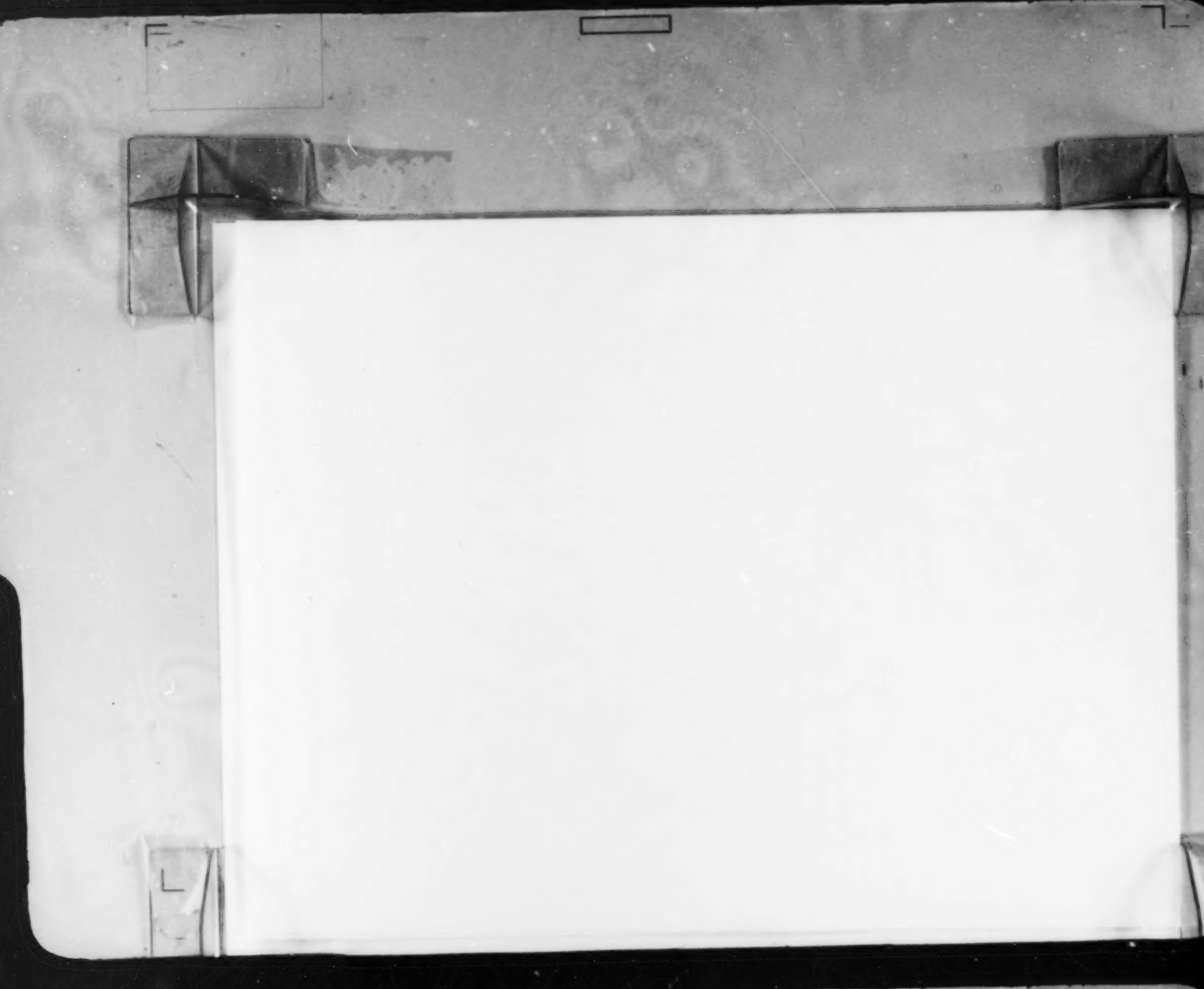
C'est en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en lisant qu'on apprend à lire... Cependant, bien que l'entraînement pur et simple soit nécessaire, il ne saurait suffire à garantir la maîtrise d'un savoir. La pratique de la lecture ne saurait devenir une habitude de lecture si on n'en tire pas satisfaction. Or la satisfaction ne peut venir que de lectures efficaces. Les lectures laborieuses, difficiles engendrent la frustration et les non-lecteurs. Comme le remarque avec pertinence Jean Foucambert, *"on ne pourrait briser un cercle où beaucoup de jeunes lecteurs sont enfermés qu'en apportant une aide spécifique qui permet de progresser et de gagner en efficacité"*.[25] Il est navrant de constater que l'école, pour régler le problème des *"difficultés de lecture"*, demande souvent à ceux qui éprouvent ces difficultés de lire davantage..., ce qui suppose le problème résolu.

Un des aspects les plus importants dans la formation d'habitudes actives de lecture est le développement d'habiletés, générales et spécifiques, intellectuelles et techniques qui soient de nature à rendre efficace et économique l'activité de lecture. En ne répétant pas les tâtonnements gauches et maladroits qui caractérisent le début de l'apprentissage de la lecture, la maîtrise du savoir lire doit permettre de poser des gestes efficaces, qui font l'économie des efforts et des mouvements inutiles. Par conséquent, le savoir lire implique plus que les habiletés dont on a fait mention plus haut: ce savoir est constitué d'un ensemble de connaissances, de techniques, de stratégies qui fondent l'autonomie même du lecteur face à une diversité de situations de lecture.



DEUXIEME PARTIE

PRINCIPES METHODOLOGIQUES
ET
STRATEGIES D'INTERVENTION



L'école a souvent réduit la lecture à une activité de compréhension "*objective*" du texte. Sous cette forme, elle se réalise habituellement à travers une série d'exercices stériles d'explication, de paraphrases, de commentaires, etc. Il n'est donc pas étonnant que la lecture, trop souvent, ne change en rien les comportements initiaux du lecteur; ce dernier sort de son expérience de lecture sans avoir été touché, sans s'être engagé et impliqué comme individu capable de penser, de réfléchir, de créer; en d'autres termes, l'expérience de lecture est rarement une expérience de communication. Il est donc urgent que la pédagogie réhabilite le texte, le rétablisse comme fondement premier de l'acte de lecture, que la lecture soit dynamisée, vécue comme une pratique multiforme, divergente. Une pédagogie dynamique et efficace de la lecture doit s'appuyer sur des principes et des stratégies d'intervention qui préservent la réalité du texte, le dynamisme du lecteur et le polymorphisme de la lecture.

Chapitre 4: PRINCIPES METHODOLOGIQUES

On a établi précédemment que le développement des habitudes de lecture devait se traduire, concrètement, par un élargissement des motivations, un accroissement du pouvoir de lire et une amélioration du savoir lire. Pour ce faire, nous croyons utile de décrire quelques principes d'intervention qui nous paraissent à la base d'une pédagogie efficace de la lecture. Pour les fins de l'exposé, nous avons groupé ces principes en trois catégories: ceux qui nous apparaissent liés au développement du vouloir lire, ceux qui nous apparaissent liés au développement du pouvoir lire et ceux qui nous apparaissent liés au développement du savoir lire. Nous savons bien que le processus de la lecture ne se déroule pas de façon aussi linéaire, aussi morcelée: l'acte de lecture est un acte global et ses motivations sont imbriquées dans le réseau des aptitudes et des habiletés du lecteur. Cependant, pour décrire les implications de l'intervention pédagogique, il est nécessaire d'isoler les aspects sous lesquels se présentent, de l'extérieur, les apprentissages. *"Ces points de vue que l'on choisit de prendre sur le développement de l'enfant aboutissent à distinguer des apprentissages"*.[26] Mais il faut garder en mémoire que *"cette division ne correspond à rien au plan du développement mais qu'elle est seulement nécessaire pour envisager une certaine forme d'action éducative"*.[27]

4.1 Conditions de développement du vouloir lire

4.1.1 Dissocier, du moins en partie, l'apprentissage de la langue maternelle et la pratique de la lecture

Traditionnellement, la pratique de la lecture a été associée très étroitement à l'enseignement de la langue maternelle. Or, la tendance actuelle en didactique des langues consiste essentiellement dans la maîtrise d'un instrument de communication fonctionnel et adéquat: le cours de langue maternelle n'est donc plus fondé prioritairement sur la rencontre des *"grands tex-*

textes". S'appuyant sur certaines données des sciences du langage et des sciences de l'apprentissage, la didactique propose de travailler à partir de l'expression des élèves en vue de les amener à utiliser avec de plus en plus d'aisance et d'efficacité les différentes variétés linguistiques, orales et écrites. Ainsi, les fonctions traditionnelles de la pratique de la lecture, en particulier la lecture littéraire, échappent-elles désormais en grande partie au cours de langue maternelle. Perpétuer la pratique traditionnelle du texte, c'est desservir à la fois l'apprentissage de la langue maternelle et la pratique dynamique, divergente de la lecture.

D'abord,en associant trop exclusivement la pédagogie de la langue maternelle et celle de la lecture entendue comme pratique active du texte, on place les élèves qui n'ont ni intérêt, ni dispositions particulières pour les modes de représentation et d'expression littéraires - il y en a beaucoup dans une société qui scolarise la masse et qui valorise toutes les formes d'expression - dans la situation de devoir rejeter l'apprentissage de la langue en même temps qu'ils rejettent les "*grands textes*". Ensuite, partir des "*grands textes*" pour enseigner la langue, c'est placer les élèves en situation permanente d'erreur face aux modèles étudiés de sorte que la pédagogie se voit forcée de remplacer les attitudes formatives qui la justifient et la définissent par des attitudes curatives et thérapeutiques. Enfin, les professeurs sont amenés à rejeter des oeuvres québécoises importantes sur le plan socio-culturel tout autant que sur le plan de l'écriture parce qu'elles ne correspondent pas au modèle linguistique reconnu par les institutions sociales.

En évacuant les critères normatifs, la pédagogie de la lecture réhabilite le texte et le lecteur qui, autrement, sont mis en tutelle par le système scolaire. La pratique du texte, c'est la pratique du discours sous toutes ses formes: informatif, argumentatif, analytique, narratif, littéraire et para-littéraire, fictif et non-fictif. La pratique du texte, c'est aussi la pratique du discours signifiant et non la rencontre de quelques extraits choisis en fonction de critères grammaticaux ou stylistiques. Est-ce à dire que l'apprentissage de la langue maternelle peut et doit se passer du recours au texte de lecture? Aucunement.

Parce qu'il est structures de langage, le texte peut légitimement jouer le rôle de soutien à la formation linguistique à condition que la totalité du texte et les besoins du lecteur soient respectés. Sinon, il sera nécessaire de mener, parallèlement, deux pratiques du texte: l'une dont les objectifs sont définis en grande partie en dehors de la spécificité du texte, c'est-à-dire à partir d'un programme d'études; l'autre dont les objectifs sont définis à partir de la réalité même du texte. Ces deux types de pratique poursuivent des objectifs fondamentalement différents, requièrent des stratégies pédagogiques ou des conduites méthodologiques relativement autonomes.

4.1.2 Favoriser la lecture intégrale des oeuvres

A cause de la nature même du texte, en particulier du texte littéraire, la pédagogie scolaire doit en favoriser la lecture intégrale. En effet, le livre de lecture est organisé de telle façon qu'il constitue un ensemble, une totalité dont l'unité procède d'un effort de création tant au niveau de la forme que du sens. Or cette unité de forme et de sens ne se révèle qu'à travers une lecture complète du texte.

Par lecture complète ou intégrale des oeuvres, nous entendons *"la réception d'un ouvrage complet, et non d'extraits isolés, ou même rassemblés habilement afin de faire l'économie du livre; ...la lecture effectivement complète elle aussi de l'ouvrage, d'un bout à l'autre, même s'il s'agit d'une lecture rapide; ....la compréhension d'un ensemble véritablement aperçu comme une totalité, dans son étendue, son développement, sa complexité, et même parfois dans sa présentation matérielle; ...la perception plus large des relations qui unissent le livre lui-même à tout ce qui lui est extérieur: la réalité, l'expérience de l'enfant, d'autres livres... c'est-à-dire ses significations"*.[28] Cette forme de lecture est la seule qui permette l'intelligence du texte et soit compatible avec le caractère dynamique de la lecture.

Les partisans des morceaux choisis ne manqueront pas de souligner les difficultés du jeune lecteur à pratiquer la lecture intégrale: manque d'intérêt des élèves, absence de maturité, vocabulaire restreint, etc. Nous croyons, quant à nous, que c'est justement la lecture intégrale des oeu-

vres qui permet de réduire ces difficultés! En effet, quel intérêt y a-t-il à lire des textes tronqués? Comment créer des *"zones de maturation"* avec des morceaux choisis qui réduisent en très grande partie le champ de l'expérience de lecture? Comment développer la compétence lexicale, syntaxique et sémantique en dehors de la totalité qu'est le livre? C'est le livre qui donne du sens aux extraits, pas l'inverse! La méthode des morceaux choisis débouche inévitablement sur l'explication de textes, non sur la pratique de la lecture: *"toute l'attention est mobilisée sur le déchiffrement technique aux dépens de l'intelligence du texte"*.[29] Dans une expérience véritable de lecture, le sens ne peut être déterminé à priori. C'est la rencontre du texte total qui fait apparaître les significations. Dans la méthode des morceaux choisis, le texte a déjà été lu... par d'autres. Le lecteur n'aura d'autre choix que de se soumettre au sens déjà trouvé ou de se démettre...

Ces remarques faites, nous aimerions cependant nuancer notre position. En effet, s'il est tout à fait justifié de privilégier la lecture d'oeuvres complètes lorsqu'il s'agit de discours littéraires, il nous apparaît acceptable de réduire, à l'occasion, la pratique du discours analytique ou argumentatif à des extraits dans la mesure où ces extraits sont significatifs, c'est-à-dire dans la mesure où ils constituent des ensembles relativement autonomes à l'intérieur du système plus vaste auxquels ils appartiennent et dont ils participent et dans la mesure où on tend à l'intelligence du contexte.

4.1.3 Déscolariser la pratique de la lecture

Les lectures scolaires sont à ce point différentes des lectures libres que les comportements acquis à l'école n'ont souvent rien à voir avec ceux qu'adopte le lecteur, à l'extérieur de l'école.

L'activité de lecture est essentiellement une activité d'information, de culture, de loisir. Celui qui la pratique veut satisfaire un besoin. Que reste-t-il de cette motivation lorsque la lecture est sur-scolarisée, c'est-à-dire lorsque l'accès à l'oeuvre est bloqué par une série de grilles (grilles d'analyse, d'observation), ou par une série de contrôles qui dénaturent littéralement une activité gratifiante et désirée. Pour illustrer notre propos, nous mentionnerons quelques-unes de ces pratiques stériles et

démobilisantes: lire un chapitre par semaine, faire un résumé du chapitre lu avant d'accéder au chapitre suivant, n'avoir accès au livre de lecture que le vendredi après-midi, chercher dans le dictionnaire tous les mots dont on ne connaît pas le sens (comme si le contexte linguistique et référentiel n'était pas presque toujours suffisant), relever les métaphores contenues dans telle partie, les comparaisons dans telle autre, etc. Combien de comportements valorisés par l'école qui n'ont rien à voir avec la pratique véritable du texte, qui n'ont rien à voir avec la lecture comprise comme expérience de communication. La lecture scolaire est trop souvent une activité déconnectée de la réalité. Selon des recherches sur la lecture, c'est précisément la répétition d'expériences de lecture avortées qui éloigne de la lecture. Est-ce coïncidence que les élèves du secteur primaire abandonnent progressivement la lecture lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire où la pratique de la lecture est presqu'en totalité réglementée, gérée dans ses moindres détails par l'école: c'est littéralement la mise en tutelle du lecteur par le système scolaire. Ce serait un progrès remarquable pour la pédagogie de la lecture si, oubliant sa batterie d'objectifs et de tests de lecture, elle se préoccupait de garantir les conditions d'une rencontre singulière et subjective entre le lecteur et l'auteur.

4.1.4 Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur

La pratique du texte, avons-nous dit, est essentiellement un acte de communication dans et par le langage. Traditionnellement, on a surtout axé l'apprentissage de cette communication sur l'acquisition d'une rhétorique normative. Mais, tout autant qu'un acte psycho-linguistique, la lecture est une activité socio-culturelle et psychique. Cette réalité impose à la pédagogie de la lecture une forme de soumission, tout au moins de dépendance vis-à-vis le vécu global du lecteur, sans quoi la pratique du texte risque de n'être qu'une mystification aliénante: l'oeuvre est alors traitée comme un simple produit de consommation dont on essaie de comprendre le mode d'emploi. Dans cette optique, c'est le maître qui rend compte de son expérience de lecture de sorte que la pratique du texte devient une expérience d'enseignement bien éloignée des besoins réels du lecteur. Pour que la pratique du texte devienne une activité d'apprentissage et de communication, il est essentiel

que le lecteur soit considéré comme un être relativement autonome, capable de curiosité, de réflexion, bref comme un lecteur actif. Avant les comportements visés par l'école, il y a ceux qui sont déjà acquis, qui constituent le passé et le présent du lecteur. Ce sont ces comportements qui devraient éclairer, orienter les interventions de l'école en matière de lecture.

De ce qui vient d'être dit, on conclurait à tort qu'il faut cantonner l'élève dans ses vieilles habitudes. Au contraire, l'école doit développer de nouvelles habitudes de lecture, adaptées aux besoins nouveaux, aux situations nouvelles de lecture qui se développent tout au long de l'apprentissage. Nous reviendrons plus loin sur le développement du pouvoir lire. Ce que nous voulons soulioner, c'est que la formation d'habitudes nouvelles ne peut être isolée des motivations de celui qui apprend. Il y a interférence des habitudes en formation, soit entre elles, soit avec celles déjà formées. Toute habitude nouvelle est une réorganisation des motivations existantes qui s'effectue soit aux dépens du lecteur, soit avec son appui. Comme nous avons la conviction que les seules habitudes valables en lecture sont celles qui se créent avec l'appui ou la complicité du lecteur, il nous apparaît fondamental de connaître les comportements actuels du lecteur avant de lui en proposer de nouveaux. Le développement du vouloir lire ne peut se réaliser sans le consentement du lecteur, et aux dépens des habitudes passées qui lui ont donné plaisir et satisfaction. Le lecteur qu'on veut convaincre de lire *L'étranger*, *Kamouraska* ou *L'homme rapaillé*, est celui qui actuellement éprouve du plaisir à lire *Racines*, *Love Story* et *L'herbe bleue*. Ne pas tenir compte de ce fait, c'est du terrorisme culturel, de l'abus de pouvoir. L'apprentissage de la lecture n'est pas différent, du point de vue de la psychologie pédagogique, des autres apprentissages: il y aura transfert positif des comportements du lecteur dans une nouvelle tâche que si celle-ci, tout en différant des autres, leur ressemble à certains égards, a avec elle une communauté générale de structure. Il faut donc se demander ce que lit celui dont on veut changer les habitudes et, plus, se demander comment et pourquoi il lit.

Cependant, on aurait tort de réduire le vécu culturel du lecteur à son appartenance à la société québécoise et de limiter la pratique du

texte aux oeuvres autochtones. D'une part, pour satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage ou se donner une vision du monde, les textes québécois ne sont pas toujours et nécessairement ceux qui conviennent le mieux; d'autre part, la réalité socio-culturelle du lecteur est en grande partie une réalité psychique qui participe d'un ensemble plus grand que la nation et souvent d'un ordre différent. A notre avis, l'engouement des adolescents québécois pour *Racines*, *Love Story* ou *L'herbe bleue* ne témoigne pas de l'aliénation de ces derniers, mais de la dimension psychique et affective de leur vécu culturel. Tenir compte de ce vécu, c'est donc une démarche pédagogique qui prend en charge non la dimension *"nationaliste"* de l'expérience humaine, mais sa dimension psycho-culturelle. Il s'agit donc en quelque sorte de mettre l'accent sur des oeuvres proches de l'élève dans le temps et l'espace psychiques de ce dernier et susceptibles d'en assurer l'évolution.

4.1.5 Favoriser l'accès des élèves à toutes les formes littéraires, à tous les styles, à tous les genres

Comme nous l'avons indiqué précédemment, partir du vécu du lecteur, ce n'est pas limiter les activités de lecture aux pratiques qui ne changent rien, ne tentent rien. Explorer le langage, c'est se confronter à des écritures nouvelles, différentes, parfois complexes. Se donner une vision du monde, c'est porter sa réflexion sur les multiples forces qui traversent les divers systèmes conceptuels. Satisfaire un besoin d'imaginaire, c'est entrer en relation avec une diversité de fictions littéraires. Pour ce faire, il est essentiel de lever l'exclusif des entrées habituelles de la lecture au secondaire (genres littéraires, courants de pensée, chronologie) pour introduire la notion de discours: narratif, descriptif, analytique, argumentatif. Cette attitude implique qu'il faut faire une place à la littérature étrangère, à la paralittérature, à la lecture d'information et de loisir.

Ce principe de la diversité des textes de lecture n'est pas d'abord l'expression d'une préoccupation démocratique, mais la condition même d'une pédagogie efficace de la lecture qui veut non pas rendre le lecteur habile à pénétrer en profondeur quelques types de textes, mais apte à maîtriser

un grand nombre de situations de lecture. C'est à travers une multiplicité de formes, de styles, de fictions que le lecteur développera de nouvelles motivations à la lecture, non par l'analyse systématique et sophistiquée du "*chef-d'oeuvre*". Non que le "*chef d'oeuvre*", par sa densité, sa richesse, ne contribue pas au développement de nouvelles motivations, mais parce que son usage exclusif est incompatible avec la conquête personnelle, lente, divergente et multiforme de l'acte de lecture.

4.1.6 Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres

La recherche a permis d'établir que l'occasion de lire, ou l'accessibilité des livres joue un rôle important dans le développement d'intérêts pour la lecture. Le nombre et le genre de livres lus sont déterminés dans une large mesure par l'environnement du lecteur en matière de livres. Il ne suffit pas d'aménager des bibliothèques scolaires spacieuses et bien fournies en documents de toutes sortes pour que l'occasion de lire soit créée. Encore faut-il que le livre soit perçu comme un objet usuel, familier, auquel on recourt en de multiples circonstances. Associer exclusivement les usages du livre aux travaux de recherche en bibliothèque, c'est lier son existence à des motivations trop souvent extrinsèques et passagères. Les élèves doivent pouvoir côtoyer les livres dans des lieux diversifiés. En conséquence, nous sommes d'avis que les écoles devraient être équipées de bibliothèques de classe ou de niveau où le livre de détente, les périodiques, etc. ont tout autant droit de cité que les manuels scolaires et les livres de lecture obligatoires.

Cependant, créer des occasions de lire, ce n'est pas seulement rendre les livres plus accessibles, plus présents physiquement dans la vie quotidienne des élèves. C'est aussi, et peut-être davantage, intégrer le livre à l'ensemble des moyens d'apprentissage et de développement. Comment susciter l'intérêt pour la lecture lorsque les stratégies, les méthodes pédagogiques en ignorent l'importance ou n'y recourent que très occasionnellement? Pourquoi lire quand rien ne nous invite à le faire? Quand rien ne le justifie? Quand le maître lit pour l'élève? Le cours magistral, c'est connu, dispense fort souvent de la nécessité de lire. Seule une pédagogie active, axée sur la découverte personnelle, crée des occasions naturelles, et nombreuses, de lectu-

re. En plus d'un environnement matériel favorable, il y a donc, à l'origine des motivations à la lecture dans le contexte scolaire, une attitude d'ouverture vis-à-vis les imprimés. Et cette attitude, faut-il le souligner, sera d'autant plus positive que les maîtres sont eux-mêmes des lecteurs assidus...

Jusqu'à maintenant, on a mis l'accent sur l'importance d'intervenir à plusieurs niveaux si on veut que se développent des intérêts durables pour la lecture: niveau administratif, niveau technique, niveau pédagogique. Mais encore faut-il que ces niveaux d'intervention soient coordonnés. La bibliothèque doit être en mesure de répondre aux besoins nouveaux qui se manifestent suite à une intervention du maître. Elle doit également prévoir la nature des besoins que susciteront les événements socio-culturels: les émissions de télévision, les films à l'affiche, les pièces de théâtre présentées, les événements mondiaux exercent une forte influence sur les choix que font les lecteurs. Si les livres ne sont pas disponibles au moment même où ces besoins se manifestent, le risque est grand que les adolescents ne persistent pas dans leur volonté de lire. Au cours de l'enquête que nous avons menée, 38,2% des répondants ont indiqué qu'ils ne trouvaient pas facilement le livre qu'ils cherchaient et 30,8% ont dit qu'ils ne lisaient pas davantage qu'ils ne le font actuellement parce que le choix de livres était trop limité à la bibliothèque scolaire. Il nous apparaît essentiel qu'administrateurs, bibliothécaires et pédagogues coordonnent leur action. Etre capable de fournir le bon livre au bon lecteur au bon moment, tel est l'objectif que doit poursuivre une pédagogie soucieuse de former des lecteurs assidus.

4.2 Conditions de développement du pouvoir lire

4.2.1 Individualiser la pratique de la lecture

La pratique de la lecture est un processus original, individuel dans lequel interfèrent des composantes psychologiques, motrices, linguistiques, culturelles, etc. D'un individu à un autre, ses modalités diffèrent; la pratique de la lecture est une expérience unique: la rencontre d'un être original et d'un texte. Le texte peut être commun, le même pour tous les lecteurs;

la réponse qui sera donnée différera d'un lecteur à l'autre et la manière dont elle s'élaborera encore bien davantage. Personne ne fait la même chose de l'information qu'il reçoit, elle s'intègre à toute son histoire. Aussi, s'il est possible de parler de situations de lecture communes, est-il abusif de parler de processus de lecture communs. Les voies d'accès sont multiples et aussi diversifiées et différentes que les lecteurs.

Cette considération fondamentale de l'originalité de la pratique de la lecture rend aléatoire toute démarche qui voudrait construire de l'extérieur une pédagogie universelle de la lecture. Mais elle ne saurait être utilisée pour justifier n'importe quelle pratique d'enseignement, sous prétexte qu'il n'y aurait aucune raison d'intervenir dans un sens ou dans un autre. Le pédagogue doit définir un modèle général théorique à l'intérieur duquel tous les processus individuels se produisent. Il s'agit en quelque sorte de définir la lecture non à partir de l'objet sur lequel s'exerce cette action, mais d'après une analyse de l'acte de lire (analyse du processus et de ses composantes), de recenser les conditions des situations de lecture nécessaires pour que la pratique du texte puisse évoluer, et de les créer. Le pouvoir de lire est essentiellement lié aux caractéristiques individuelles du lecteur: degré de maturation des composantes de l'acte de lecture et manière d'entrer en relation avec le texte.

4.2.2 Axer le développement des aptitudes à la lecture sur le développement intégral du lecteur

Le pouvoir de lire ne s'exerce pas isolément; il se construit dans le développement de la personne entière. Pratiquer la lecture, c'est apprendre aussi les rapports entre les êtres, les rapports avec les choses. Mais en même temps, c'est les avoir déjà appris, à tout le moins, être déjà en train de les apprendre. Par la pratique de la lecture, il y a donc le développement global de l'individu à travers l'acquisition simultanée de comportements moteurs, affectifs, intellectuels. Pratiquer le texte, c'est le parcourir avec une certaine aisance psycho-motrice, c'est éprouver de la sympathie, de l'enthousiasme, de l'indifférence ou de l'aversion, c'est adhérer à des valeurs, à des systèmes ou les rejeter, les combattre; sinon, l'on sera toujours un peu analphabète. Cette construction simultanée de divers pouvoirs conduit, en der-

nière analyse, à dire qu'il n'y a véritablement développement du pouvoir de lire ou conquête de l'acte de lecture que dans des situations qui obligent le lecteur à réagir complètement et à s'investir sur tous les plans.

On a beaucoup mis l'accent, en pédagogie de la lecture, sur l'importance des pré-requis psycho-moteurs et psycho-linguistiques. Nous croyons cette attitude trop restrictive. D'une part, les pré-requis socio-culturels, affectifs et cognitifs sont tout aussi importants. D'autre part, une importance trop considérable est accordée à cette notion de pré-requis: si l'activité psycho-motrice, psycho-linguistique, affective, cognitive, sociale de la lecture exige un certain niveau de développement, la maturation ne se réalise qu'à travers la pratique d'un certain nombre d'activités, dont la lecture n'est pas la moins importante. Il ne faut pas attendre que les individus maîtrisent tous les aspects de la lecture pour leur donner accès aux livres! La pédagogie de la lecture doit donc prendre appui sur l'interaction, le dynamisme qui se crée entre la maturation progressive du lecteur et la pratique du texte. Encore faut-il, cependant, que l'écart entre les apprentissages réalisés et les apprentissages visés ne soit pas trop considérable. D'où la nécessité d'évaluer, au préalable, non seulement le potentiel de lecture des élèves, mais aussi le degré de lisibilité, le niveau de difficulté des textes proposés. Et, faut-il le rappeler, ce niveau de difficulté n'est pas essentiellement d'ordre linguistique.

4.2.3 Mettre au point des situations de lecture significatives

La pratique du texte, en milieu scolaire, évolue dans la mesure où les situations et les activités sont de même nature que celles où seront mis en oeuvre les comportements ultérieurs, ce qui revient à dire que c'est en lisant *"pour le vrai"* qu'on devient lecteur. A faire semblant de lire, on ne développe que le pouvoir de faire semblant de lire. Pratiquer le texte, c'est rechercher un nouvel équilibre entre soi et une situation nouvelle. Aussi longtemps que tous les éléments de ces deux forces ne seront pas présents dans l'exercice de la lecture, le lecteur n'apprendra à exercer qu'un pouvoir partiel dont l'imperfection sera vite observée au moment des lectures réelles. Aussi ne peut-on développer le pouvoir de lire que dans des situations vraies. On

rétorquera sans doute que si les situations d'apprentissage sont assez près des situations réelles de lecture, il y aura transfert des apprentissages. Au sens strict, il ne peut y avoir transfert des apprentissages. Le transfert peut faciliter l'apprentissage, l'accélérer mais n'en fait pas l'économie: il n'y a pas deux situations de lecture identiques, il n'y a pas deux expériences humaines identiques; si cela était, il y en aurait une de trop!

4.2.4 Préparer avec chaque élève un parcours de lecture

L'élève qui a maîtrisé le processus de décodage n'est pas encore sur la voie de la lecture, n'est pas encore apte à tracer son propre itinéraire. Par ailleurs, une intervention extérieure qui ne tiendrait pas compte de l'expérience de lecture acquise par l'élève serait inefficace. Bien que cet énoncé soit peu contesté par les maîtres de lecture, on observe cependant que cette attitude a peu d'influence sur l'organisation de la pratique du texte. C'est que l'école a tendance à réduire les apprentissages réalisés par l'élève à ceux qui étaient visés par le maître. Faut-il rappeler qu'une foule d'apprentissages se réalisent en dehors des interventions d'enseignement et que les interventions d'enseignement ne forcent pas toujours l'apparition des comportements visés.

Tenir compte de l'expérience de lecture des élèves, ce n'est pas analyser les programmes scolaires des années antérieures, c'est explorer ses lectures libres, ses lectures buissonnières. Tel élève qui avait lu *Agagul* en secondaire II, se l'est vu proposer en secondaire III et imposer en secondaire IV. Ce n'est pas en préparant des listes de titres obligatoires pour chacun des niveaux d'enseignement que le problème sera résolu. Nous savons bien qu'il n'est pas facile de préparer pour chaque élève un parcours individuel de lecture. Au moins, pourrait-on tenter de préparer un parcours individuel d'activités à partir de textes communs. Si les contraintes scolaires rendent presque nécessaire une certaine uniformisation des interventions pédagogiques, elles ne peuvent contraindre les élèves à n'apprendre que ce qui est programmé...

4.3 Conditions de développement du savoir lire

4.3.1 Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer

Essentiellement, la pratique du texte est une expérience de communication dans et par le langage. Le rôle de la pédagogie est donc de faire en sorte que cette communication réussisse. Or, trop souvent, l'école fait échouer cette expérience intime et personnelle avec le texte parce qu'elle la transforme, dès le départ, en activité d'objectivation de la langue alors que cette dernière, bien que nécessaire à la conquête d'un savoir lire, doit être subordonnée à la pratique réelle et globale du texte.

Parce que l'écriture est un processus de signification par le langage, il est légitime de questionner le texte, d'en observer le fonctionnement linguistique, de se demander comment il signifie. Mais ce questionnement n'a de sens que parce qu'il favorise l'efficacité de la pratique du texte. Si, en effet, on définit la lecture comme un acte de communication, il est essentiel d'assigner au texte une fonction plus conforme à la réalité de l'oeuvre que la simple fonction de soutien à la formation linguistique.

Réduire la dépendance du lecteur vis-à-vis les interventions extérieures, tel devrait être l'objectif de l'école dans le développement du savoir lire, et pour ce faire, doter les élèves des techniques, stratégies et habiletés requises pour que les activités de lecture des élèves deviennent de plus en plus autonomes et gratifiantes. Mais savoir lire, ce n'est pas seulement maîtriser des techniques ou des habiletés de compréhension; c'est aussi, littéralement, savoir re-construire le texte, savoir le re-créer en intégrant ses expériences personnelles. Les interventions pédagogiques doivent donc favoriser l'expression de réponses, de réactions originales de la part du lecteur en faisant appel à sa capacité d'intériorisation et en réhabilitant sa subjectivité. Traditionnellement, la pédagogie de la lecture s'est limitée aux stratégies de compréhension littérale: analyse ou explication de texte,

résumé de lecture, description des champs lexicaux, observation des structures syntaxiques, etc. Cette démarche, très souvent, ne tenait pas compte du type de texte, des buts poursuivis par le lecteur, bref de la situation globale de lecture. Savoir lire, c'est avoir prise autant sur les structures générales du texte que sur les faits de langue particuliers, autant sur l'implicite que sur l'explicite, autant sur les indices non verbaux que sur les signes linguistiques.

4.3.2 Diversifier les techniques, les stratégies, les habiletés de lecture

Le savoir lire n'est pas abstrait: il se définit à partir des multiples paramètres de la situation de communication. Un des aspects les plus importants de la formation du lecteur est donc le développement d'habitudes de lecture, de comportements adaptés à des situations concrètes. Examinons la façon dont on lit les différentes parties d'un journal, d'un horaire de chemin de fer, d'une bande dessinée, d'un dictionnaire. Selon son but, son intérêt, le temps disponible, le lecteur efficace les abordera de façon sélective, les explorera rapidement ou les scrutera en détails. L'école, généralement, tient peu compte des facteurs ou des paramètres énumérés plus haut: on exige habituellement que les élèves lisent tout de la même manière, avec la même intensité, avec les mêmes stratégies. A l'école, le lecteur doit tout lire, ne sauter ni mots, ni lignes, ni pages, du roman ou du recueil d'extraits de textes. Jamais un adulte ne fait ainsi. Quelle perte de temps, quel handicap s'il est incapable de distinguer dans le texte de lecture les passages importants qu'il faut "*disséquer*" de ceux qu'il ne faut que "*survoler*"! Jamais les adultes n'accepteraient de lire comme on contraint les élèves à le faire. D'ailleurs combien d'adolescents et d'adultes ne lisent plus parce qu'ils sont incapables de cette lecture flexible. Savoir lire, c'est être capable de comportements souples, diversifiés. Ne pas favoriser l'apparition de ces comportements, c'est laisser se construire une lecture aliénante dont on constatera rapidement l'impertinence dans les situations de lecture de la vie adulte. En se détournant très tôt de la lecture, les

adolescents québécois ne font-ils pas que manifester une saine réaction devant la médiocrité de l'instrument auquel on voudrait qu'ils recourent.

Le lecteur est exposé à plus d'imprimés qu'il ne peut en assimiler; il doit donc apprendre, même à l'école, à tirer le meilleur parti de la situation dans laquelle il se trouve. Très souvent, le lecteur ne recherchera qu'un fait précis; en d'autres occasions, il voudra obtenir une impression générale avant de s'engager dans une lecture approfondie. C'est un des aspects les plus importants du développement du savoir lire que la capacité d'adapter sa façon de lire aux objectifs poursuivis, au temps disponible, à la spécificité du texte.

4.3.3 Intégrer les divers éléments du savoir lire.

Bien que la pratique du texte soit une activité éminemment personnelle, il est légitime que le maître intervienne soit pour empêcher qu'apparaissent certains comportements nuisibles, soit pour orienter la pratique du texte vers un modèle élargi d'apprentissage, soit pour permettre à la lecture de se développer de la manière la plus favorable en lui apportant une aide mais sans viser de normes. Quelles que soient les options pédagogiques, il sera toujours souhaitable d'intégrer les divers composantes du savoir lire.

Le développement du savoir lire repose en partie sur l'acquisition de connaissances techniques, méthodologiques et générales: connaissances des ressources disponibles, de leur localisation, de leur organisation; connaissances des règles d'appréciation de ces ressources; connaissances de données propres à l'usage d'un code; connaissances des caractéristiques d'un genre; connaissances des procédés d'expression; connaissances de données culturelles pertinentes: oeuvres, auteurs, courants, styles.

Le développement du savoir lire repose également sur la formation d'habiletés générales et particulières: habiletés de compréhension, de transposition, d'interprétation; habiletés de généralisation; habiletés d'analyse, d'observation; habiletés de reconstruction, de recréation; habiletés d'évaluation, de comparaison, etc.: *"il faut favoriser chez l'enfant l'élabora-*

tion des cadres d'assimilation, lesquels ne sont pas seulement formels (grammaticaux surtout), mais intéressent toute son expérience intellectuelle, ses habitudes de penser et de sentir... Au cours même de la lecture, il faut le rendre sensible à des réseaux, des plates qui traversent la page, le chapitre, le livre. Ils peuvent être eux-mêmes très variés:

- *au niveau du lexique: répétition de mots, synonymes, champs et régistres (vocabulaire technique);*
- *au niveau du développement logique: charnières grammaticales, constructions parallèles, liaisons, annonces et rappels;*
- *au niveau des images (métaphore filée par exemple);*
- *au niveau des thèmes (succession, imbrication)...*

C'est ce constant balayage, où s'exerce à plein l'activité d'analyse et de synthèse, qui entretient la curiosité et la motivation, en même temps qu'il permet à l'enfant d'organiser sa lecture qui devient alors active".[30]

S'il est utile de distinguer ces connaissances, techniques et habiletés pour permettre au maître de comprendre toutes les composantes de l'acte de lecture et l'aider à circonscrire le champ de ses interventions, nous ne devons pas perdre de vue que ces comportements se développent dans des situations globales qui seules permettent véritablement de faire évoluer un apprentissage, de transformer les conduites acquises, de modifier les structures existantes, de les réorganiser. Les situations globales peuvent être les mêmes pour l'ensemble des élèves, mais l'apprentissage est un acte qui se construit de l'intérieur de sorte que "*la réponse donnée différera d'un individu à l'autre*".[31]

4.3.4 Prolonger le développement du savoir lire jusqu'à la pratique créatrice.

En 1976, Jean-Claude Gagnon écrivait dans *Québec Français:* "*... avant d'être un objet d'étude, le texte littéraire doit être présenté comme un projet, une intention, un devenir que le lecteur fait sien. Lire un texte littéraire, comme assister à une pièce de théâtre, n'est pas une activité*

passive qui ne consisterait qu'à décoder un message et goûter des effets stylistiques; c'est d'abord et avant tout reconstruire un discours, se l'approprier, en faire un réseau de significations pour sa vie culturelle et spirituelle".[32] C'est non seulement la pratique du discours littéraire qui doit déboucher sur une expérience de vie, c'est la pratique de tout discours, de toute écriture. *"Lire, qu'il s'agisse du journal, d'un roman, d'une notice, d'un poème..., c'est toujours une activité qui trouve sa signification parce qu'elle est inscrite à l'intérieur d'un projet. On peut discuter de la valeur du projet, mais ceci étant, la lecture est une...".*[33] Il s'agit toujours d'entrer en contact avec un réseau de significations et d'y construire le sien propre.

La pédagogie de la lecture doit donc mettre au point des stratégies qui permettent de pénétrer le texte, c'est-à-dire d'en explorer les implications, de confronter son propre système conceptuel et son propre réseau de valeurs à celui d'autrui, et en définitive de construire son propre discours. Les activités de compréhension doivent donc se transformer en activités d'appropriation du texte. Les prolongements pédagogiques de la lecture privilégiés par la pédagogie traditionnelle ne permettent que très rarement de réaliser cette pratique dynamique, de transformer une activité de consommation en effort créateur. Ce mouvement par lequel le lecteur passe de l'appréhension du contenu du texte à son appropriation comme discours et à la prise de la parole nous apparaît tout à fait naturel et conforme à la nature même d'une lecture active.

4.3.5 Favoriser la lecture "*plurielle*" des oeuvres littéraires

Si la clarté, la précision, l'univocité du sens sont grandement appréciées dans les textes informatifs, elles ne qualifient pas forcément le texte littéraire: *"On lit, au total, très peu d'un texte romanesque ou poétique, parce que, à la différence d'une recette de cuisine, il est riche d'une pluralité de significations possibles..."*[34] Lire, c'est relire. Combien d'éléments qu'on avait cru secondaires lors de la première lecture deviennent des *"cadres de compréhension"* au cours d'une lecture ultérieure. Un texte signifie

à plusieurs niveaux et toutes les hypothèses de sens faites par le lecteur ne se vérifient pas: des pistes sont abandonnées en cours de lecture, de nouvelles hypothèses sont formulées qui obligent le lecteur à réinterpréter les indices contenus dans le texte.

C'est le lecteur qui choisit ses "*entrées*" et ses niveaux de signification. Ces "*entrées*" et ces niveaux de signification varient non seulement d'un individu à un autre, selon l'âge, l'expérience ou les goûts mais également d'une période à une autre pour un même individu selon les interférences de l'imagination, de la mémoire, de la sensibilité. On n'accorde pas les mêmes significations au *Petit Prince* à douze ans et à trente ans; on ne lit pas le même sens selon qu'on est en accord avec soi ou profondément angoissé. La justification profonde de la pratique scolaire de la lecture, c'est justement qu'elle permet la création d'une gamme considérable de significations, toutes aussi vraies les unes que les autres. Confronter les choix que font les lecteurs quant aux significations du texte, ce n'est pas confronter des bonnes et des mauvaises interprétations, mais confronter deux niveaux ou deux ordres d'expérience également significatifs pour ceux qui les vivent. La pédagogie de la lecture, souvent totalitaire, a tendance à nier la légitimité des significations divergentes.

La lecture n'est authentique que dans la mesure où c'est le lecteur lui-même qui construit les significations. On peut discuter la valeur de son expérience, non sa légitimité. La lecture plurielle n'est pas l'expression de la tolérance pédagogique mais celle de la richesse du texte. Ce qui est important, ce n'est pas ce que l'auteur a voulu dire, mais ce qu'il dit au lecteur.

Chapitre 5: STRATEGIES D'INTERVENTION

Les principes méthodologiques constituent les orientations générales de la pédagogie de la lecture. Mais, à l'intérieur de ce cadre général, le maître doit organiser un plan concret d'intervention, c'est-à-dire établir des stratégies pédagogiques: choisir, parmi les objectifs à atteindre, ceux qu'il entend poursuivre de façon plus spécifique, fixer les lignes directrices de son intervention, déterminer et décrire les moyens à mettre en oeuvre pour que se réalisent les apprentissages souhaités et visés. En d'autres termes, si l'on veut que l'acte pédagogique soit efficace, il doit être organisé; à l'intérieur des éléments qui définissent la pédagogie scolaire, le maître doit élaborer une structure générale d'intervention à partir de laquelle se feront les choix pédagogiques: textes, activités, types d'intervention, modalités d'évaluation, etc. Ces divers éléments sont interdépendants: ils sont en relation. La pédagogie de la lecture se comporte trop souvent comme si le développement des habitudes de lecture était l'effet du hasard (principe de non intervention) ou la conséquence nécessaire de la répétition des mêmes comportements (principe du réflexe conditionné). En pédagogie, les choix absolus sont rares. C'est le rôle du pédagogue de faire les bons choix, de mettre sur pied les bonnes stratégies. Or, comment se présente, en lecture, ce vaste domaine des choix?

5.1 Le choix des objectifs

Nous avons mentionné précédemment que la pédagogie de la lecture devrait se préoccuper de développer chez les élèves, même chez ceux qui en sont encore au début de leur apprentissage, les habiletés qui sont à l'origine des comportements du lecteur adulte. Ces habiletés seront évidemment utilisées dans des situations de plus en plus élaborées, de plus en plus exigeantes à mesure que l'élève vieillira, mais la structure générale de l'acte de lecture doit être établie très tôt. Dans ce chapitre, nous nous proposons d'aborder la question d'un autre point de vue que celui de l'âge en considérant la diversité des

situations de lecture et leur complexité. Même si le développement des habiletés de lecture en est un qui est progressif, il n'y a pas de phases de développement auxquelles on peut faire correspondre des âges particuliers. Ce qui correspond aux âges particuliers, c'est le degré de développement des habiletés, mais ces dernières sont toujours présentes dans l'acte de lecture, que ce soit à l'école primaire ou à l'école secondaire. C'est donc dans la complexité croissante des tâches pour lesquelles elles sont utilisées que les habiletés de lecture se différencient. Fixer des objectifs à l'enseignement de la lecture à l'école secondaire exige, conséquemment, qu'on comprenne les besoins actuels et futurs des élèves. Quels sont ces besoins? Nous allons répondre à cette question en termes d'objectifs généraux qui semblent être simples en théorie, mais qui, dans la pratique, le sont beaucoup moins.

5.1.1 Etre capable de lire tous les types de textes auxquels recourt la pédagogie scolaire: dictionnaire, encyclopédie, manuel, monographie, journaux, etc.

Cet objectif, bien que reconnu dans de nombreux textes officiels, est rarement poursuivi de façon explicite. Beaucoup de professeurs croient généralement que les élèves qui lisent couramment des textes scolaires (poèmes, extraits de romans, etc.) peuvent se mesurer aux exigences de lecture de tous les types de texte; on comprend difficilement que l'élève qui lit couramment des oeuvres de fiction ait de la difficulté à travailler avec des ouvrages de références ou des textes d'information. Pourtant il a été démontré depuis longtemps qu'il y avait des techniques de lecture propres à chaque type de texte et que ces techniques devaient être apprises dans des situations de lecture diversifiées. Il appartient à l'école, dans notre système, de faire acquérir aux élèves des comportements adaptés aux multiples types de textes qu'utilise la pédagogie scolaire. On a mis longtemps l'accent sur le discours littéraire. Sans négliger ce dernier, l'école doit réhabiliter le discours non littéraire, apprendre aux élèves à en maîtriser la pratique. Concrètement, cela veut dire que le professeur, avant de proposer des textes de lecture susceptibles de compléter l'enseignement qu'il donne, doit en comprendre les difficultés, le degré de lisibilité et s'assurer que les élèves ont la capacité individuelle de le lire. C'est plus qu'une simple question d'intuition. Une impression générale ne révélera pas toujours au professeur la per-

tinence ou la non pertinence des oeuvres à lire.

5.1.2 Acquérir un niveau de compétence en lecture qui permette de satisfaire les besoins généraux de la vie adulte.

Cet objectif, simple en apparence, est cependant fort complexe. Faut-il rappeler cette évidence qu'un grand nombre d'adultes sont incapables de lire avec profit une quantité importante de textes de lecture qui touchent directement leur vie quotidienne, leurs comportements sociaux, etc. Pourtant, ces adultes sont considérés comme des gens qui savent lire. Le système scolaire doit accorder beaucoup d'attention à cette question.

La compétence du lecteur adulte ne se réduit pas à la maîtrise du seul acte de lecture. Elle comprend la capacité d'identifier ses besoins de lecture, de sélectionner les oeuvres susceptibles de répondre à ce besoin, de lire ces oeuvres avec économie, d'en évaluer l'impact, l'efficacité. L'autonomie du lecteur adulte, c'est donc, en définitive, la capacité de l'individu de déterminer le meilleur moyen de rendre rapidement disponibles les données recherchées ou celles qui présentent un grand intérêt pour le lecteur: mémorisation, annotation, fiches de lecture, etc. La compétence en lecture est faite non seulement d'habiletés psycho-linguistiques, elle comprend des habiletés techniques, des méthodes, des attitudes, des conceptions, des perceptions même.

L'école secondaire a tort de laisser cet apprentissage au hasard ou de le considérer comme déjà atteint, comme si la lecture n'était pas toujours un acte qui se perfectionne, se développe à plusieurs niveaux, autant dans la première enfance qu'à l'époque de l'adolescence, autant à l'époque de l'adolescence que dans la vie adulte. La seule façon de rendre l'acte de lecture naturellement désirable, c'est d'en éprouver la pertinence dans la vie quotidienne, pour la satisfaction de besoins généraux "normaux".

5.1.3 Découvrir les multiples fonctions de la lecture: information, culture, divertissement, comme l'expression de motivations réelles.

Cet objectif conditionne les deux autres. La lecture fonctionnelle ne doit pas être considérée comme la partie onéreuse, studieuse de la lecture, ni enseignée comme telle. Plus la tâche sera agréable, plus la lecture aura de chance d'être vécue comme habitude, comme seconde nature. Le plaisir de lire ne s'applique pas uniquement aux lectures d'évasion ou de distraction; ce peut être aussi une motivation des lectures utilitaires et sociales.

Comme nous l'avons noté précédemment, la persistance de cette motivation est liée à la compétence du lecteur: plus l'élève accroît son pouvoir de lecture et son savoir-faire, plus il retirera de satisfaction de la lecture! L'école qui amène l'élève à lire doit donc le convier à une pratique gratifiante, qu'il s'agisse de recourir aux livres pour s'informer, se cultiver ou se divertir.

5.1.4 Acquérir la pénétration, le sens critique, l'intériorité, l'autonomie face aux textes de lecture.

Face aux textes de lecture, l'élève doit être capable de prendre ses distances; la façon dont le réel est senti ou exprimé par l'auteur est "*questionnable*". L'écrivain exprime une certaine vision du monde, il exprime aussi une certaine vision de l'écriture. Ces aspects du discours contribuent tous à créer la mystification présente dans le langage. Le risque que le lecteur soit aliéné est toujours réel. Les meilleurs mécanismes de défense du lecteur demeurent l'esprit critique, la capacité de démonter les mécanismes d'écriture, d'en analyser le fonctionnement, bref d'en dégager les significations profondes.

Il faut entendre les objectifs généraux comme des points de vue particuliers que l'école choisit de prendre sur le développement des habitudes de lecture. Leur utilité pédagogique consiste dans le fait qu'ils identifient, pour une unité méthodologique donnée, le point dominant de l'interven-

tion pédagogique. Cependant, même s'ils aboutissent à la distinction des apprentissages, ils ne se juxtaposent pas, ils s'interpénètrent: ils correspondent à des coupes différentes d'un même objet; en ce sens, les objectifs généraux sont interdépendants. Ils sont donc toujours présents, bien que ce soit à des degrés divers, dans les interventions d'enseignement.

5.2 Le choix des moyens pédagogiques

Il faut faire une différence entre les objectifs généraux de l'enseignement de la lecture et les moyens pédagogiques mis en oeuvre pour les atteindre. Pour pouvoir parler d'objectif, il faut indiquer clairement ce à quoi on vise. Ainsi, par exemple, les titres d'oeuvres, les procédés d'expression, les règles de structuration ne sont des objectifs que dans la mesure où l'on précise ce que l'élève devra faire en regard de ces éléments. Les moyens pédagogiques sont donc constitués des divers éléments auxquels recourt le professeur pour décrire et poursuivre les objectifs fixés. Nous en retiendrons quatre: les textes, les expériences de lecture, les approches, les modalités d'évaluation.

5.2.1 Le choix des textes

Le choix des textes de lecture constitue l'un des actes pédagogiques les plus difficiles. Combien de professeurs se demandent en effet ce qu'il faut faire lire aux élèves. Des listes d'oeuvres prédéterminées, même si elles reposent sur des analyses rigoureuses des besoins des élèves, n'apportent pas de réponse satisfaisante à cette question. Les éléments à prendre en considération pour faire le choix le plus juste possible sont trop ponctuels, trop circonstanciés pour qu'il soit possible de planifier longtemps à l'avance les oeuvres à lire. Tout au plus est-il possible d'énumérer les critères généraux à partir desquels faire les choix.

Le choix des textes doit tenir compte des motivations du lecteur. A cette fin, sélectionner des oeuvres qui rejoignent les préoccupations et les intérêts des élèves. Il faut cependant prendre conscience du danger qu'il y a à accorder une trop grande attention aux goûts et aux intérêts immédiats du lecteur. D'une part, les goûts et les intérêts des adolescents sont

souvent provisoires de sorte qu'il y a risque qu'ils cessent de lire au moment où ces besoins seront satisfaits. Par conséquent, l'école doit se préoccuper d'élargir la gamme des goûts et des intérêts des jeunes lecteurs pour éviter que ces derniers s'adonnent toute leur vie à un seul type de lecture, à moins que ce comportement résulte d'un libre choix au lieu d'être imposé par l'ignorance des autres pratiques de la lecture.

Le choix des textes doit tenir compte du niveau de développement des élèves, de leur capacité de lire. A cette fin, sélectionner des oeuvres adaptées à leur maturité psychomotrice, affective, intellectuelle. Il ne faut pas oublier, toutefois, que "*le développement résulte des rapports d'un sujet avec son environnement*"[35]: si, dans cette interaction, la qualité de l'expérience de lecture dépend du niveau de maturation du lecteur, il faut considérer que la maturation dépend elle-même de la complexité croissante des activités de lecture.

Le choix des textes doit tenir compte du degré de maîtrise par le lecteur de la langue-instrument de communication. Pour cela, sélectionner des oeuvres dont la lecture fait appel à une diversité de ressources linguistiques, culturelles et psychiques.

Pendant longtemps, on a surestimé l'importance des "*âges psychologiques de la lecture*": le choix d'un livre de lecture dépend de facteurs beaucoup plus larges. Cependant, on ne doit pas négliger les caractéristiques générales d'un âge donné. Les intérêts "*moyens*" de lecture peuvent éclairer grandement le choix des textes si, simultanément, le professeur fait lui-même des observations pour distinguer les écarts individuels par rapport à ces intérêts "*moyens*". Or, quels sont ces intérêts "*moyens*"?

Au premier cycle du secondaire, les élèves s'intéressent beaucoup aux histoires et récits d'aventures: "*Pendant la période de préadolescence, l'enfant prend progressivement conscience de sa propre personnalité; il se libère, partiellement ou totalement, de ses liens antérieurs..... En tant que lecteurs, ils s'intéressent surtout à l'intrigue, aux événements, au sensationnel. Chez les filles, l' "enfant diabolique" est souvent au premier plan, ainsi que l'intérêt pour la sentimentalité à bon marché et l'adulation de soi-*

même. Sujets d'intérêt général: livres d'aventures, romans sensationnels, livres de voyages, histoires à sentimentalité facile".[36]

Au deuxième cycle du secondaire, se situe la phase de maturité ou de développement "*de la sphère littéraire et esthétique de la lecture (14 à 17 ans). Découverte de son propre monde intérieur d'égocentrisme critique, formation d'un plan de vie et de diverses échelles de valeurs. En plus de l'intrigue, les lecteurs appréciaient maintenant dans les textes de lecture, la forme et le contenu. L'intérêt pour le monde extérieur est remplacé ou complété par la participation au monde intérieur et au monde des valeurs. Livres recherchés: aventures avec plus de contenu intellectuel, livres de voyages, romans historiques, biographies, histoires d'amour, sujets d'actualité, littérature engagée, informations concrètes qui sont souvent en rapport avec l'orientation professionnelle choisie*".[37] Il est intéressant de constater que cette description des intérêts propres aux élèves du secondaire correspond en très grande partie aux données fournies par l'enquête que nous avons réalisée en 1979. Nous suggérons fortement à ceux qui voudraient cerner de plus près les intérêts et les motivations des élèves du Québec en matière de lecture de consulter en particulier le chapitre 3 du rapport produit à la suite de cette enquête.

5.2.2 Le choix des expériences de lecture

Par expériences de lecture, il faut entendre les situations de lecture et les activités d'apprentissage qui s'y déroulent. Les situations de lecture définissent le cadre général à l'intérieur duquel se déroulent les apprentissages. Ce sont, concrètement, des situations de langage (compréhension et production de discours) qui vont permettre de faire évoluer les comportements en lecture. Ces situations globales ne visent pas à transmettre des comportements univoques, mais à favoriser l'apparition de conduites variées, voire divergentes. Les situations de langage sont innombrables. Leur nombre n'est en réalité limité que par l'imagination des pédagogues... Ce qui est essentiel, c'est qu'elles soient significatives pour l'élève, afin que ce dernier puisse en faire un projet personnel; ce qui implique que les situations globales soient suffisamment larges pour englober des activités d'apprentissage diverses, voire personnalisées ou individualisées. En effet, ces situations

peuvent être décrites avec précision ou laisser une certaine marge de choix aux élèves; elles peuvent être communes à tout un groupe ou prendre des formes différentes selon les groupes ou les individus. Il est donc peu pertinent, sur le plan pédagogique (on pense ici à la question des motivations et de la participation active des élèves aux choix pédagogiques) de recourir à des activités totalement déterminées de l'extérieur pour amener les élèves à acquérir des habitudes actives de lecture. Choisir et proposer aux élèves des situations globales significatives, ou rendre significative à leurs yeux une situation globale dont la réalisation s'impose à la classe est sans contredit l'une des fonctions essentielles du professeur.

Par activités d'apprentissage, nous entendons l'ensemble des sollicitations auxquelles l'élève sera soumis, c'est-à-dire l'ensemble des activités pédagogiques à partir desquelles se définit, se précise et s'élabore une situation globale et qui visent à favoriser le développement de nouveaux comportements: attitudes, habiletés, connaissances, savoir-faire, etc. Ces activités n'ont de sens que dans la mesure où elles sont intégrées à une situation globale; c'est en effet de celle dernière qu'elles tirent toute leur signification. Fondamentalement, il faut concevoir ces activités d'apprentissage comme des *"éléments indispensables de l'exercice global de la communication par la langue maternelle"*. La pratique du texte doit précéder et accompagner tout approfondissement analytique de la langue, le motiver et finalement le justifier. Nous distinguerons trois formes d'activités: les activités de lecture proprement dites, qui sont premières; les activités de relecture; les activités de réinvestissement.

Les activités de lecture sont des activités d'imprégration ou de pratique globale du texte.

Les activités de relecture sont des activités d'objectivation, c'est-à-dire de maniement, d'observation et d'analyse des structures syntaxiques, des formes lexicales, des figures, des procédés de signification, etc.

Les activités de réinvestissement sont des activités de prise de parole: réécriture, restructuration, re-création ou écriture, struc-

turation, création d'un discours personnel, original.

A titre d'illustrations, nous énumérons un certain nombre de situations globales et d'activités d'apprentissage de la lecture-écriture permettant à notre avis, de réaliser les objectifs décrits antérieurement.

Exemple no. 1

Situations globales

Récital de poésie (poèmes et chansons) présenté en direct ou enregistré.

Recueil de poèmes.

Dossier sur la poésie: textes de création et textes de réflexion.

Diaporama sur la poésie: textes, musique, diapositives, photos, etc.

Activités d'apprentissage

Activités de lecture et d'écoute:

- Lire-écouter quatre ou cinq chansons construites autour d'un même thème: amitié, enfance, vie urbaine, bonheur, etc.
- Lire-écouter quatre ou cinq poèmes construits dans des formes différentes et autour de thèmes divergents.
- Lire un poète québécois.
- Lire-écouter un chansonnier.
- Découvrir un poète étranger.
- Lire-écouter un texte poétique en prose.

Activités de relecture:

- Identifier les éléments dénotatifs et connotatifs et en évaluer la valeur expressive.

- Comparer le(s) code(s) de la langue usuelle et le(s) code(s) de la chanson et du poème.

- Caractériser les structures du langage poétique.

- Comparer divers textes poétiques aux plans graphique ou phonétique, lexical, syntaxique et sémantique.

- Observer l'agencement esthétique du texte poétique: rythme, symétrie, volume, mélodie, etc.

- Relever les procédés particuliers d'expression de la pensée personnelle: comparaison, énumération, gradation, métaphore et en évaluer la qualité littéraire.

- Observer le fonctionnement discursif de quelques textes poétiques.

- Etablir la filiation d'un poète ou d'un chansonnier.

- Découvrir le poète ou le chansonnier comme "*sujet social*".

- Observer le champ lexical et sémantique des mots.

- Comprendre la valeur symbolique des structures du langage.

- Analyser la dimension socio-culturelle d'un texte poétique.

- Se sensibiliser aux conditions de production d'un texte: conditions sociales, politiques, spirituelles, etc.

- Analyser les structures générales des objets vus comme poétiques: paysages, objets usuels, formes, situations, etc.

- Réfléchir: la poésie est-elle une qualité de l'objet ou une qualité de l'émotion?

- Débattre: la valeur esthétique, socio-culturelle, éthique des modèles ou comportements véhiculés par la chanson ou le poème.

Activités de réinvestissement:

- Verbaliser sa conception personnelle de la poésie, de la chanson.

- Décrire la fonction du poète dans la société actuelle.

- Exprimer un point de vue critique sur les valeurs littéraires rattachées à la poésie.

- Créer des images, des figures, des jeux verbaux exprimant sa sensibilité personnelle.

- Ecrire: chanson(s) ou poème(s).

- Réécrire à sa manière: chanson(s) ou poème(s) lu(s) ou entendu(s).

- Choisir une musique, des photos, une peinture etc. qui correspondraient, au plan de la sensibilité, aux textes lus ou entendus.

Exemple no. 2

Situations globales

Recueil de contes.

Anthologie de contes oraux (sur cassettes ou vidéo-cassettes).

Spectacle folklorique: contes oraux lus ou chantés, contes sur film, chansons "*narratives*", etc.

Activités d'apprentissage

Activités de lecture et d'écoute:
- Audition de contes pour enfants.

- Audition d'un conteur: conteur québécois ou étranger.

- Lecture de contes folkloriques.

- Lecture de contes en bandes dessinées.

- Visionnement de contes en dessins animés.

- Visionnement de contes filmés.

- Lecture d'histoires insolites racontées dans les journaux, revues, etc.

- Audition d'histoires racontées en chansons.

- Lecture de contes fantastiques, philosophiques.

Activités de relecture:

- Distinguer histoire (ou fiction) et discours (narration).

- Etablir le point de vue du narrateur.

- Relever les éléments mythiques et symboliques du conte.

- Analyser l'ordre de présentation des événements: logique, chronologique, spatial, etc.

- Caractériser les structures du langage narratif.

- Observer les modes d'organisation du récit: temps, lieux, forces en présence.

- Décrire les procédés d'évocation et de symbolisation du discours narratif dans le(s) conte(s).

- Analyser les structures dramatiques du récit.

- Identifier les procédés de "*concentration*" du système des actions.

- Induire une définition du conte.

- Se sensibiliser à la composante onirique du conte.

- Discuter les valeurs véhiculées par le(s) conte(s).

- Observer le rôle de la nature et du dialogue dans le conte.

- Induire: sortes de contes, valeur littéraire, dimension culturelle, etc.

Activités de réinvestissement:

- Raconter une histoire folklorique.

- Raconter un rêve personnel.

- Créer une bande dessinée.

- Imaginer une histoire autour d'un objet, d'un événement.

- Imaginer une histoire fantastique.

- Réécrire un conte: modifier les lieux, le temps, les objets, les événements ou les personnages.

- Illustrer un conte à l'aide de dessins, de caricatures, etc.

- Créer un conte fantastique.

- Construire un conte à partir d'une anecdote ou d'un événement pris dans l'actualité.

Exemple no 3

Situations globales	Activités d'apprentissage
Journal d'informations générales.	Activités de lecture et d'écoute: - Lecture de quelques quotidiens d'informations générales.
Revue spécialisée: littéraire, scientifique, etc.	- Lecture de quelques hebdomadaires.
Magazine illustré.	- Lecture d'une revue spécialisée.
Emission d'informations.	- Lecture d'un magazine illustré.
Télé-journal.	- Audition d'émissions d'informations.
Dossier-documentaire.	- Visionnement d'un documentaire.

- Lecture de quelques éditoriaux, reportages, chroniques, critiques sur des sujets ou des événements communs.

Activités de relecture:

- Distinguer faits et opinions.

- Analyser le traitement de l'information ou de l'événement dans les différents types d'articles.

- Caractériser globalement l'information écrite et l'information orale.

- Observer les procédés d'expression des rapports logiques: cause, conséquence, but, opposition, etc.

- Se sensibiliser au vocabulaire technique ou spécialisé.

- Analyser les procédés d'objectivation du réel.

- Prendre conscience de la présence du sujet dans les textes d'information.

- Découvrir les orientations générales d'une revue, d'un magazine, d'un journal.

- Comparer revue et journal.

- Comparer éditorial, chronique, reportage, critique, etc. au plan des structures linguistiques, du fonctionnement du langage.

- Débattre: modèles socio-culturels transmis à travers le traitement de la nouvelle; influence des journaux; objectivité et subjectivité en information.

- Analyser les usages et les ressources de la langue dans les textes informatifs.

- Analyser la relation existant entre le type d'écriture et l'intention de l'auteur, entre le type d'écriture et la nature du destinataire, entre le type d'écriture et le médium.

- Comparer la valeur informative du langage écrit et celle du langage visuel.

- Observer les procédés de renforcement ou d'atténuation de la pensée en information.

Activités de réinvestissement:

- Rédiger un article d'information: éditorial, chronique, reportage, etc.

- Enregistrer un compte rendu d'événement.

- Filmer un événement.

- Titrer des textes d'information.

- Illustrer une information.

- Ecrire un bulletin d'information destiné à un médium électronique.

- Raconter oralement un événement dont on a été témoin.

Exemple no 4

Situations globales

Pièce de théâtre.

Revue: monologues, sketches, etc.

Court métrage.

Dramatique (bande magnétique ou magnétoscopique).

Spectacle d'improvisations.

Activités d'apprentissage

Activités de lecture et d'écoute:

- Regarder quelques épisodes d'une télé-série policière.

- Regarder quelques épisodes d'un télé-roman.

- Visionner un film.

- Assister à une représentation théâtrale.

- Lire quelques textes dramatiques.

- Ecouter quelques émissions dramatiques radiodiffusées.

- Regarder un télé-théâtre.

- Lire un dramaturge québécois.

Activités de relecture:

- Observer le mouvement des antagonismes ou conflits.

- Comparer les éléments linguistiques de la succession dramatique.

- Analyser le fonctionnement dramatique de l'environnement: physique, psychologique, moral, etc. (décors, sons, musique, atmosphère, valeurs, etc.).

- Comparer les procédés généraux de dramatisation.

- Analyser le système des actions: intrigues, péripéties, dénouement, recommencement, suspense, etc.

- Etablir les fondements textuels et scéniques des valeurs véhiculées.

- Observer la valeur socio-culturelle du langage et des parlers.

- Distinguer conception esthétique et conception sociale de la norme.

- Comparer langue-individu et langue-société.

- Etudier les conditions de production du texte dramatique: conditions sociales, politiques, culturelles, etc.

- Se sensibiliser au polymorphisme du langage dramatique: langue écrite, langue orale, langue visuelle; discours narratif, discours poétique, discours descriptif, etc.; langue individuelle, langue collective.

- Découvrir les champs de signification du texte théâtral en action: lexique, rythme, temps, thèmes, intrigues, décors, etc.

- Analyser le fonctionnement linguistique des dialogues.

- Situer le personnage dramatique: personnage et personne, personnage et fonction dramatique, personnage et archétype, personnage et modèle culturel, etc.

- Se sensibiliser à la valeur dramatique des parlers.

- Débattre: texte dramatique et réalité aux plans des valeurs, des idées, de la langue.

Activités de réinvestissement:

- Rédiger un court texte dramatique.
- Construire un dialogue mettant en présence deux personnes connues ou en relation professionnelle: joueur-entraîneur; ouvrier-patron; père-fils; élève-professeur; etc.
- Création collective de personnages, d'intrigues, d'actions, de lieux, etc.
- Imaginer un scénario de film.
- Rédiger le plan d'une télé-série policière ou d'un télé-roman.
- Imaginer des situations conflictuelles.
- Modifier une pièce de théâtre connue: changer des personnages, imaginer un autre dénouement, d'autres lieux, une autre époque.
- Dramatiser un événement anodin.

Exemple no 5

Situations globales	Activités d'apprentissage
Diaporama sur un romancier québécois.	Activités de lecture et d'écoute: - Lire un roman québécois.

Débat sur le roman: roman québécois ou roman étranger (intérêt suscité, valeurs, écriture, etc.).

Rencontre auteur-lecteurs.

Dossier sur un romancier étranger.

- Lire un roman étranger.

- Visionner un film construit autour d'un roman: roman d'amour, roman policier, roman de science-fiction, etc.

- Regarder une émission dramatique créée à partir d'un roman.

Activités de relecture:

- Distinguer la chronologie de l'histoire et le temps réel du roman.

- Découvrir les systèmes du roman: système des actions, système des personnages, système des lieux, etc.

- Observer le phénomène d'occurrence dans le roman: mots, thèmes, lieux, situations rencontrées plusieurs fois.

- Découvrir les champs de signification des personnages: comme personnes, comme participants d'une action, comme figures symboliques, etc.

- Analyser les procédés d'évolution de l'action et des personnages.

- Identifier les principes d'organisation du discours narratif dans le roman.

- Décrire les caractéristiques littéraires du texte: plans graphique, lexical, syntaxique et sémantique.

- Identifier les valeurs exprimées dans le roman.

- Se situer par rapport à ces valeurs.

- Analyser la dimension socio-culturelle des personnages, des actions, des lieux.

- Analyser la situation de l'auteur par rapport au récit.

- Définir la thématique de l'auteur.

- Observer l'ordre de présentation des actions.

- Caractériser les procédés généraux de développement de l'écriture romanesque.

- Indiquer les marques connotatives et les marques dénotatives.

- Repérer les "*effets de réel*" et leurs fondements linguistiques.

- Observer le phénomène des alliances et des oppositions.

- Découvrir les ressources de la langue quant à l'expression du temps et du lieu.

Activités de réinvestissement:

- Produire un système de personnages.

- Produire un système d'actions.

- Rédiger en tout ou en partie le roman esquissé.

- Réécrire une partie du roman lu et analysé.

- Créer un nouveau personnage et décrire son intégration au système des actions et du récit.

- Imaginer un dialogue entre deux personnages qui, dans le roman, ne se rencontrent pas.

Dans les exemples que nous venons de décrire, nous avons voulu indiquer un certain nombre de situations et d'activités qu'il est possible d'organiser autour de la lecture. Faut-il rappeler que ces situations et ces activités ne sont pas des objectifs, mais des moyens pédagogiques. Elles ne sont utiles que dans la mesure où elles contribuent à faire de l'élève un meilleur lecteur: un lecteur plus compétent, plus éveillé, plus critique. Le choix des situations et des activités vise donc essentiellement l'amélioration du vouloir, du pouvoir et du savoir lire. L'école ne devra jamais perdre de vue les objectifs généraux de l'enseignement de la lecture au niveau secondaire. Il ne s'agit pas de former des spécialistes de la science littéraire ou de l'analyse de textes, mais de développer des motivations, des aptitudes, des habiletés générales.

S'il est indiqué de ne pas proposer aux élèves des situations et des activités trop ambitieuses, il est tout aussi souhaitable de ne pas construire la maîtrise de l'acte de lecture et de la pratique du texte autour d'expériences banales et miniaturisées qui ne font appel ni à l'intelligence, ni à l'imagination, ni à la sensibilité. Il est une excellente façon de mettre sur pied des interventions pédagogiques réalistes: faire appel au pouvoir de réflexion des élèves et à leurs intérêts pour organiser l'enseignement de la lecture. Les moyens pédagogiques, pour cela même qu'ils sont des moyens, peuvent être divergents et correspondre à la manière d'apprendre, de comprendre, de sentir de chacun des élèves. Nous croyons qu'une grande part du manque d'intérêt des élèves du secondaire pour la lecture vient du mépris souverain que l'on a parfois pour ce qu'ils sont, ce qu'ils aiment, ce qu'ils voudraient faire. Que l'école veuille discipliner un peu les lectures sauvages des adolescents, c'est légitime. Ce qui l'est moins, c'est de vouloir construire un nouveau lecteur aux dépens de celui qui a déjà des habitudes gratifiantes de lecture. L'école doit donc faire en sorte que les interventions favorisent la pratique volontaire et divergente de la lecture.

5.2.3 Le choix des approches

5.2.3.1 Le choix des méthodes

5.2.3.1.1 Des méthodes actives.

On peut distinguer les méthodes passives et les méthodes actives dans l'apprentissage de la lecture. Dans les premières, le lecteur est conduit, guidé de manière à réaliser la lecture sous une forme aussi parfaite que possible, exempte d'erreurs et de tâtonnements, semblable dès le début à sa forme définitive. Dans les secondes, une assistance minimale est donnée au sujet qui devra, par ses initiatives et ses corrections, arriver peu à peu au résultat désiré.

Les recherches en sciences de l'apprentissage ont montré que les méthodes actives apportent un complément de motivation: le désir de réussir par ses propres moyens, le plaisir de l'exploration et de la découverte, la volonté d'utiliser et d'exercer les facultés intellectuelles et spirituelles comme l'imagination, la pensée, la sympathie, la capacité de discernement, etc. En économisant les répétitions, les méthodes actives font plus de part à l'effort utile, à l'activité spirituelle, au dynamisme intérieur.

Sur le plan de la compréhension, "*les méthodes actives favorisent la formation précoce d'une structure et la subordination des détails à l'ensemble*".[38] Non seulement les méthodes passives n'arrivent-elles qu'indirectement à ce résultat, mais elles exigent beaucoup d'efforts inutiles dont les élèves ne voient pas le rapport qu'ils peuvent avoir avec l'intelligence du texte. Si la lecture est un acte de communication, on ne voit pas qu'elle puisse se réaliser sans la participation active, personnelle du lecteur. Si, dans les méthodes passives, la lecture est objectivement et cela dès le début, très près de sa forme définitive, subjectivement, elle en est encore très loin. Il ne faut pas oublier que l'activité de lecture ne se définit pas d'abord par un comportement extérieur, souvent routinier, mais par l'organisation active et individuelle des valeurs rattachées au texte.

5.2.3.1.2 Des méthodes globales

Le problème de la valeur respective des méthodes globales et des méthodes analytiques en est un qui est fort controversé. L'enseignement de la lecture est-il plus efficace, plus facile, plus économique lorsqu'il part de l'ensemble du texte pour aller aux éléments constitutifs que lorsqu'il construit la totalité à partir d'une analyse des parties? Des recherches pédagogiques ont montré qu'il y a intérêt à constituer le texte comme totalité aussitôt que possible: "*...le principal moteur reste l'activité naturelle de l'intelligence, qui procède par globalisation, tout indice mobilisant peu à peu un cadre d'interprétation de plus en plus sûr*".[39]

Cependant, il ne faudrait pas tirer de cette prise de position des conclusions qu'elle ne comporte pas et exclure des méthodes éducatives toute décomposition de la tâche en parties. La critique que nous faisons s'applique surtout à une méthode qui présente d'abord comme indépendants, des extraits de texte qu'il faut ensuite réunir, qui constitue des unités qui devront perdre leur autonomie et deviendront méconnaissables dans le nouveau tout. Elle porte beaucoup moins contre la méthode mixte qui, après avoir donné une vue préalable de l'ensemble, explore des parties distinctes mais déjà membres d'un tout. Dans la méthode mixte, en effet, les parties ne sont pas des fragments résultant de divisions arbitraires, mais des membres organiques d'un tout: elles correspondent à des articulations réelles; leur étude séparée n'a donc pas pour effet de créer des structures qui ne pourraient s'insérer plus tard dans l'ensemble de l'oeuvre. La complexité de certains textes de lecture rend parfois nécessaire l'utilisation de la méthode mixte. En effet, la méthode globale a parfois ses inconvénients: lecture de surface, erreur d'interprétation, etc. La méthode analytique permet alors d'approfondir les compréhension, de vérifier les hypothèses de sens. A condition, toutefois, que le texte ait été saisi comme totalité. Si cette tâche est impossible parce qu'il y a disproportion entre la lecture prescrite et les capacités du lecteur, la meilleure méthode serait de reporter cette oeuvre trop difficile à plus tard, après des expériences portant sur des textes plus faciles.[40] Mieux vaut la lecture globale d'une oeuvre moins prestigieuse que l'analyse

d'une page tirée d'un chef-d'oeuvre et présentée avec une avalanche de mots, de commentaires ou d'explications. A moins, comme on l'a dit précédemment, qu'on veuille utiliser un extrait d'une oeuvre comme soutien de la formation linguistique. Mais alors, il ne faut plus parler de pratique de la lecture, mais d'explication de textes.

5.2.3.2 Le choix du discours pédagogique

Traditionnellement, la pédagogie scolaire a abordé l'oeuvre littéraire comme un véhicule de valeurs et l'acte de lecture comme une expérience d'observation et de consommation. Cette conception trop restrictive de la "*lecture littéraire*" est largement contestée aujourd'hui. On lui a substitué, depuis quelques années, le discours linguistique, parfois même le discours psychanalytique. On est passé d'une forme de réduction à d'autres formes de réduction. En effet, si l'oeuvre littéraire est une structuration du langage et de l'imaginaire, elle est également, et simultanément, une structuration de la vision du monde propre à un individu. La pédagogie du texte ne peut pas privilégier un discours aux dépens des autres car ils constituent tous trois une façon de lire; chacun, à sa façon, permet d'appréhender le sens, de re-créer le texte. La lecture est une expérience à la fois linguistique, culturelle et psychique. Elle est un tout dont on ne saurait rien isoler car c'est toujours un texte dans sa totalité auquel réagit un lecteur.

Cependant, autant cette conception de la lecture est importante pour rendre compte de l'intégration des comportements humains, autant elle est difficile à utiliser dans une perspective d'apprentissage: "..... *dès que l'on envisage des actions ponctuelles en direction du sujet lui-même pour faciliter son développement, on est conduit à diviser, à isoler des aspects à l'intérieur de cette totalité. Cette division est arbitraire, elle correspond à des intérêts, des objectifs, des préoccupations de l'éducateur*".[41] C'est donc uniquement en vertu de la nature même de l'intervention pédagogique que nous distinguerons les trois discours suivants qui, utilisés simultanément ou en alternance, permettent de saisir toute la complexité de la relation qui peut exister entre une oeuvre et un lecteur.

5.2.3.2.1 Le discours linguistique

Par le discours linguistique, le lecteur est conduit de la perception globale et spontanée du texte comme discours à sa compréhension comme structures de langage et processus de signification. Cela veut dire que la lecture n'est pas une simple réaction indifférenciée à un discours global, mais qu'elle se prolonge en analyse des formes et des procédés de production de sens et en réflexion sur le fonctionnement du texte, sur l'organisation des multiples réseaux de significations: phonétique ou graphique, lexical, syntaxique et sémantique.

Par cette orientation, le lecteur est également conduit de l'appréhension des structures de langage et des procédés d'écriture à la structuration, à l'écriture de son propre discours personnel: *"L'expérience de l'écriture doit être associée à celle de la lecture et la prolonger. Pour cela, il faut ajouter à l'apprentissage de la langue-instrument de communication celui de la production du discours et du texte écrit paralittéraire et littéraire".*[42] Ici, plus qu'à la nécessité d'appliquer des règles, l'écriture doit répondre à un besoin d'explorer activement le langage, de *"produire un discours authentique..... mais au service d'une expression personnelle".*[43]

5.2.3.2.2 Le discours socio-culturel

Par le discours socio-culturel, le lecteur est conduit de l'observation des valeurs à leur questionnement critique. En effet, le livre permet au lecteur d'être confronté à un éventail de modèles culturels, de systèmes conceptuels. L'activité du lecteur ne se réduit pas à une simple vision du contenu notionnel de l'oeuvre. Face à ce qui est exprimé, et parfois défendu, par un auteur, le lecteur doit interroger, évaluer, critiquer. Le livre provoque une prise de conscience par laquelle le lecteur découvre les fondements, les assises, les motifs de son appartenance à une communauté socio-culturelle. Il s'agit pour le lecteur de s'investir comme individu socio-culturel dans le discours de l'auteur. Sinon, la lecture risque de n'être qu'une routine parmi d'autres, qu'une habitude qui ne change rien, qu'une expérience extérieure au vécu social du lecteur.

Par cette orientation, le lecteur est également conduit de la découverte du texte comme véhicule de valeurs à l'expression de son appartenance socio-culturelle. La libération de la parole implique pour le lecteur la possibilité de reformuler à sa façon le discours d'autrui. Cette activité n'est pas une simple restructuration linguistique, un exercice au-delà duquel apparaissent de nouvelles manières de dire ce qu'un auteur a dit, mais la restructuration du message d'autrui à l'intérieur d'un acte d'écriture personnel. Les valeurs, les modèles sont vus et sentis par un lecteur qui a un passé, un présent et un devenir socio-culturels qui lui sont propres. Il s'agit donc ici pour le lecteur d'exprimer son appartenance, d'exprimer sa singularité ou sa différenciation. Cette phase d'écriture, il va sans dire, n'a rien à voir avec le compte rendu ou le résumé de lecture....

5.2.3.2.3 Le discours psychanalytique

Par le discours psychanalytique, le lecteur est conduit de l'expérience du langage à la compréhension des structures de l'imaginaire. L'auteur d'un texte créatif est beaucoup plus un contemplatif, un créateur, un "*structurateur de l'imaginaire*" qu'un habile "*applicateur*" de règles sur l'agencement des mots ou l'organisation de modèles culturels. Bien sûr, l'écrivain doit posséder des règles, un matériau pour créer. Mais ce qu'il exprime, c'est fondamentalement sa vie intérieure, sa vie psychique: son affect, ses désirs, ses pulsions, etc. Lire un texte, c'est forcément percevoir la portée profonde des relations linguistiques, en établir la signification. La figure de style, ou ce qu'on nomme ainsi, est un organisation signifiante de l'imaginaire, une mise en relation de faits sentis au niveau psychique. Dans la mesure où l'écrivain ne vise en définitive que la connaissance intime de soi par la médiation du langage, lire est un acte d'approfondissement de la conscience psychique.

Par cette orientation, le lecteur est également conduit de l'expérience des modes de structuration de la vie intérieure à la structuration de l'imaginaire. La prise de parole implique non seulement la libération du voul- et du pouvoir écrire, mais aussi celle du savoir écrire. La structuratio.. de l'imaginaire est une discipline dont l'apprentissage con-

siste dans la maîtrise des obstacles psycho-moteurs, socio-culturels et affectifs pour accéder au niveau expressif. L'apprentissage des ressources de l'expression ne doit pas se confiner aux normes d'expression convergentes. La structuration de l'imaginaire, c'est une création qui se réalise à plusieurs niveaux: linguistique, culturel et psychique. Libérer la parole, c'est libérer le pouvoir d'expression, libérer l'imaginaire. Ici, les contraintes n'ont de sens que dans la mesure où toute libération suppose une structuration, une signification par le langage.

5.2.3.3 Le choix du processus méthodologique

Le programme-cadre de français, paru en 1969, accordait aux considérations méthodologiques une place extrêmement importante; il définissait de façon explicite le processus méthodologique qui devait jouer le rôle d'élément intégrateur de la classe de langue maternelle. Globalement, cette méthodologie comprenait deux temps: un temps de "*mise en situation*" et un temps d' "*exploitation*". Le nouveau programme d'études de français ne retient que le temps d'exploitation, laissant aux auteurs de guides pédagogiques et de matériel didactique le soin d'organiser la mise en situation. Ce temps d'exploitation est redéfini par les auteurs du nouveau programme en termes de processus d'apprentissage comprenant la pratique du discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances. Bien que nous reconnaissions la valeur et l'intérêt de ce processus pour l'apprentissage de la langue maternelle, nous croyons qu'il doit être adapté pour tenir compte de la spécificité de la pratique de la lecture. A cette fin, nous avons retenu la démarche "*ternaire*" proposée par le Projet Rouchette et nous l'avons décrite à partir des paramètres que nous avons définis tout au long de ce texte. Ceci dit, nous croyons que le choix de la méthodologie générale appartient aux maîtres en exercice. Cependant, il nous apparaît tout à fait légitime de privilégier le processus méthodologique qui nous semble le plus susceptible de dynamiser l'enseignement de la lecture. Ce processus comprend trois temps: un temps global, un temps analytique et un temps synthétique.

5.2.3.3.1 Temps global

Le temps global est un temps d'imprégnation. Dans cette première phase, le lecteur procède à une lecture intégrale et rapide de l'oeuvre. Cette première lecture est subjective; elle est orientée par les problèmes du lecteur, par ses préoccupations, par ses préjugés. Le sens qu'il donne au texte est fortement déterminé par son affectivité et ses expériences personnelles du langage.

Ce premier travail, effectué en classe ou hors de la classe, est d'une importance capitale: *"c'est pour le lecteur le moment du premier contact, celui de sa plus grande liberté. C'est à partir de là, à partir d'une réaction personnelle, affective ou intellectuelle, que va s'opérer le choix de telle ou telle piste de lecture".*[44] Ce n'est qu'après cette première vue globale de l'oeuvre qu'il est possible d'organiser le travail d'exploration plus ou moins systématique de l'oeuvre.

5.2.3.3.2 Temps analytique

Le temps analytique est un temps de relecture. Dans cette deuxième phase, le lecteur vérifie les *"hypothèses naïves"* de la première lecture et définit la problématique de l'oeuvre: il observe et analyse les structures, il interroge, il évalue, il critique.

Cette deuxième lecture, bien que moins subjective que la première, n'est jamais tout à fait objective. La relecture demeure une expérience individuelle, une expérience singulière où les perceptions et les impressions du lecteur jouent un grand rôle. Cependant, une grande partie des erreurs d'interprétation que peut engendrer une lecture rapide, spontanée peuvent être corrigées par une analyse du texte: analyse de l'énonciation, repérage des figures, étude des champs sémantiques et lexicaux: autant de démarches qui contribuent grandement à l'intelligence du texte, c'est-à-dire à la compréhension des structures linguistiques, des systèmes de valeurs et des diverses symboliques qui composent l'oeuvre.

5.2.3.3.3 Temps synthétique

Le temps synthétique est un temps d'expression. Dans cette dernière phase, le lecteur s'investit dans un texte nouveau, soit qu'il réécrive le discours d'autrui, soit qu'il produise son propre discours.

Le travail de récriture ou de restructuration consiste dans une ré-organisation du texte lu en fonction de sa propre problématique. Il se concrétise dans un ensemble d'activités de synthèse: changer la conclusion, ajouter un personnage, faire évaluer l'action d'une autre époque, etc. C'est ce que nous avons appelé précédemment les activités de lecture / écriture. A ces activités de transposition, on peut ajouter des activités de transcodage, par lesquelles le lecteur exprime la thématique de l'auteur à l'aide des autres formes de langage: musique, images, etc. et des activités d'encodage par lesquelles le lecteur produit un texte complètement nouveau, original tant dans son écriture que dans sa thématique. L'essentiel est de fournir à chaque élève, dans la continuité de son expérience de lecture, des moyens et des occasions de s'exprimer ou de "*prendre la parole*".

5.2.4 Le choix des modalités d'évaluation

5.2.4.1 Les objets d'évaluation

L'évaluation doit permettre à l'élève de mieux connaître et de mieux comprendre ses comportements en lecture et au professeur de faire des interventions plus efficaces, plus pertinentes. Il va sans dire que ces comportements comportent de multiples facettes, ce qui entraîne généralement une multiplication des objets d'évaluation. Selon nous, cette prolifération de points d'évaluation est une erreur. Les objectifs généraux de la pratique du texte visent le développement d'attitudes (ex.: esprit critique à l'égard des messages proposés, esprit d'observation, jugement ouvert, etc.), l'acquisition de connaissances (ex.: structures propres à une forme de discours, procédés d'expression, ressources de la langue, etc.), le développement d'habiletés, de techniques ou de stratégies de lecture (ex.: capacité d'utiliser différentes stratégies selon le type de texte, le but poursuivi, le temps disponible; habiletés de compréhension, d'interprétation, de transposition, d'é-

valuation, de synthèse, etc.) et l'appropriation de valeurs. L'évaluation doit porter sur ces aspects.

5.2.4.2 Les temps d'évaluation

L'évaluation de la lecture peut commencer avec la pratique elle-même de la lecture. Le comportement de l'élève pendant qu'il lit ou écoute fournit quelques indices sur son degré de compréhension. Mais ce n'est qu'indirectement, à partir des réactions verbales ou non verbales du lecteur, qu'on peut obtenir certaines informations quant à ses connaissances, attitudes ou habiletés. Les habitudes générales du lecteur au moment de la pratique de la lecture sont instructives à condition que l'élève participe activement à la lecture et que le professeur sache décoder les comportements.

L'évaluation des comportements peut également se réaliser par le biais des activités de relecture dans la mesure où existe une certaine corrélation entre les habiletés et les attitudes à développer et les qualités requises pour réaliser les activités d'approfondissement du texte. Ainsi, l'élève qui serait capable, suite à une lecture, d'expliquer le lien entre les caractéristiques d'un personnage et le déroulement des actions, révélerait dans une certaine mesure sa capacité d'approfondir, de comprendre le texte au-delà de l'explicite. Cependant, on ne pourrait conclure que celui qui est incapable d'une telle objectivation manifeste une inaptitude générale à lire, c'est-à-dire à investir du sens dans un texte.

L'évaluation peut enfin se réaliser lors des activités de synthèse. Ces dernières activités constituent même, à notre avis, le temps privilégié de l'évaluation: c'est ici que se manifestent, intégrées et significatives, les habiletés, les connaissances, les attitudes, les techniques, les valeurs acquises au cours des activités précédentes car ces acquisitions ne se révèlent pleinement que dans des situations qui en motivent et justifient l'expression.

5.2.4.3 Les formes d'évaluation

Compte tenu des objectifs visés et de la diversité des manières d'apprendre, le professeur aura avantage, à un moment ou à un autre, à recourir à une combinaison de l'une ou l'autre des formes suivantes:

a) orale et/ou écrite;
b) théorique et/ou pratique;
c) partielle et/ou globale;
d) individualisée et/ou collective;
e) objective et/ou subjective;
f) autogérée et/ou magistrale.

5.2.4.4 Les techniques d'évaluation

En ne perdant pas de vue que le choix des techniques d'évaluation doit tenir compte des objectifs poursuivis autant par l'élève que par l'évaluateur et en respectant autant que possible la diversité des stratégies d'apprentissage, on pourra utiliser à des fins d'évaluation:

a) les activités de réécriture ou de transposition;
b) les activités de transcodage;
c) les activités de contraction;
d) les courtes études thématiques ou stylistiques;
e) les courts essais d'interprétation;
f) les schémas, plans, tableaux, etc.;
g) l'interview personnelle ou collective;
h) le cahier de bord;
i) les grilles de lecture;
j) les tests de lecture;
k) montage audio-visuel;
l) etc.

Si ces techniques d'évaluation ne posent pas en soi le problème de la dimension morale de l'évaluation de l'activité de lecture, elles peuvent cependant entraîner des jugements de valeurs lorsqu'il est question de

voir comment les élèves se situent par rapport aux modèles socio-culturels véhiculés dans les textes. A ce propos, nous rappelons la position adoptée par les auteurs du nouveau programme d'études de français:

> "*Comme la perception des valeurs varie selon chaque individu et en fonction de son histoire personnelle, et comme l'acceptation ou le rejet de certaines valeurs touche l'autonomie de la personne humaine, l'évaluation, en ce domaine, exclura toute forme de jugement moral de l'élève. L'évaluation ne portera pas sur le contenu des activités proposées mais plutôt sur la façon avec laquelle ils les ont vécues. L'intérêt et l'indifférence qu'un élève manifeste à la lecture d'un discours, les préférences qu'il a pour certains personnages ou pour certains types de textes et tous ses commentaires personnels constituent globalement les principales pistes d'observation permettant d'évaluer la participation de l'élève aux activités proposées pour l'amener à se situer quant à certaines valeurs véhiculées par la langue et les discours. Compte tenu de l'évidente subjectivité d'une telle évaluation, les jugements portés devront toujours être prudents et nuancés*".[45]

Toute évaluation reliée à l'appropriation de valeurs devra donc tenir compte de la vulnérabilité très grande des adolescents, tant sur le plan psychique que sur le plan moral. Une attitude de comptable serait peu compatible avec les conditions de développement d'une conscience socio-culturelle ou l'approfondissement de la vie intérieure.

CONCLUSION

Tout au long de ce document, nous avons mis l'accent sur les fondements, les justifications, les principes d'organisation de l'acte pédagogique, cette approche étant, croyons-nous, légitime. En effet, il entre dans les fonctions spécifiques de l'école secondaire d'intervenir de façon formelle, directe, presque systématique dans le développement d'habitudes actives de lecture. Il est un point, cependant, sur lequel nous avons passé rapidement et qui constitue la clé de la réussite de l'apprentissage de la lecture: le statut du livre dans l'environnement de celui à qui on veut le faire découvrir et aimer.

Le livre doit compter parmi les valeurs qui influencent ou régissent en quelque sorte la vie de ceux qui l'abordent en classe de français. Toute la signification fonctionnelle de la lecture est présente dans l'enthousiasme, la conviction de celui qui lit et qui en parle... Dans sa valeur affective et relationnelle, la lecture est un constituant de son milieu de vie. Si la lecture n'est pas perçue comme un phénomène social et personnel important, valorisant, il y a peu à attendre de la pédagogie scolaire, même la plus dynamique. Car, devenir un lecteur actif, ce n'est pas seulement faire l'apprentissage de la valeur instrumentale de la lecture, apprentissage qui conduit souvent à vouloir des livres et à les lire, mais c'est surtout faire l'apprentissage d'attitudes et de gestes quotidiens, c'est-à-dire l'apprentissage d'un mode de vie où le livre s'intègre naturellement comme valeur tout autant que comme processus ou comme moyen. Il ne faut pas oublier que le non-lecteur est souvent celui qui n'a pas senti dans son environnement immédiat que la lecture pouvait être une activité "*normale*" de loisir. S'il faut viser à développer le goût de livres de qualité, on a tort de croire que la qualité du livre est le ressort principal de la motivation. Introduire le livre de loisir dans les institutions scolaires, le considérer autrement que dans sa technicité instrumentale nous semblent être des approches prometteuses pour le développement d'habitudes de lecture actives et durables. Mais si le livre doit trouver sa place à côté des autres pratiques culturelles ou des autres activités de loisir, il ne doit pas, dans l'absolu,

les remplacer.

Lire des livres au lieu de regarder la télévision ou d'aller au cinéma est un choix personnel. Toute intervention pédagogique qui viserait à réduire ce choix en construisant le prestige et la réputation du livre aux dépens des autres média culturels serait non seulement irréaliste, mais terrorisante. Le rôle de l'école, dans ce domaine, ne consiste pas à faire des choix à la place de l'élève mais à rendre ce dernier apte à en faire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. COMMISSION PIERRE EMMANUEL, *Pour une réforme de l'enseignement du français*, INRDP, Paris, 1975, p. 138.

2. BERSANI, J., CHAMBARD, L., ROCHETTE, M., *Livret pédagogique, Folio Thèmes-Folio Guides, Niveau 2*, Colin/Gallimard, Paris, 1977, p. 25.

3. *Ibid.*, p. 25.

4. *Ibid.*, p. 25.

5. FOUCAMBERT, J., *La manière d'être lecteur*, Sermap, Paris, 1976, p. 37.

6. *Ibid.*, p. 38.

7. *Ibid.*, p. 38.

8. BAMBERGER, R., *Développer l'habitude de la lecture*, Presses de l'Unesco, Paris, 1975, p. 29.

9. *Ibid.*, p. 29.

10. HARRIS, A. J., *How to increase reading ability*, David McKay Company, New York, 1970, 570 pages. Cité par R. Bamberger in *op. cit.*, p. 9.

11. *Ibid.*, p. 9.

12. BAMBERGER, R., *op. cit.*, p. 7.

13. BERSANI, J., CHAMBARD, L., ROCHETTE, M., *op. cit.*, pp. 28-29.

14. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 60.

15. BERSANI, J., CHAMBARD, L., ROCHETTE, M., *op. cit.*, p. 6.

16. LARUE, M., L'approche psychanalytique de l'objet littéraire in *Divergence 3, O.D. 80*, Université du Québec, 1976, p. 8.

17. *Ibid.*, p. 8.

18. PELCHAT, R., Trois façons d'être lecteur in *Québec français*, Décembre 1979, p. 48.

19. *Ibid.*, p. 48.

20. *Ibid.*, p. 48.

21. *Ibid.*, p. 48.

22. *Ibid.*, p. 48.

23. GUILLAUME, P., *La formation des habitudes*, P.U.F., Paris, 1947, pp. 18-19.

24. PROJET ROUCHETTE in *L'enseignement public*, 1970, p. 92.

25. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 14.

26. *Ibid.*, pp. 22-23.

27. *Ibid.*, p. 23.

28. PETITJEAN, R., *Livret pédagogique, Folio-Guides, Niveau 1*, Colin/Gallimard, Paris, 1976, p. 6.

29. *Ibid.*, p. 11.

30. *Ibid.*, p. 14.

31. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 28.

32. GAGNON, J.-C., La littérature au secondaire in *Québec français*, octobre 1976, p. 18.

33. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 37.

34. DREHER, J. et LEHALLE, M., *Les Neiges du Kilimandjaro*, *Folio-Guides, Niveau 2*, Colin/Gallimard, Paris, 1977, p. 3.

35. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 60.

36. BAMBERGER, R., *op. cit.*, p. 18.

37. *Ibid.*, pp. 18-19.

38. GUILLAUME, P., *op. cit.*, p. 101.

39. PETITJEAN, R., *op. cit.*, p. 13.

40. GUILLAUME, P. *op. cit.*, chapitre 5 (Idée développée par...).

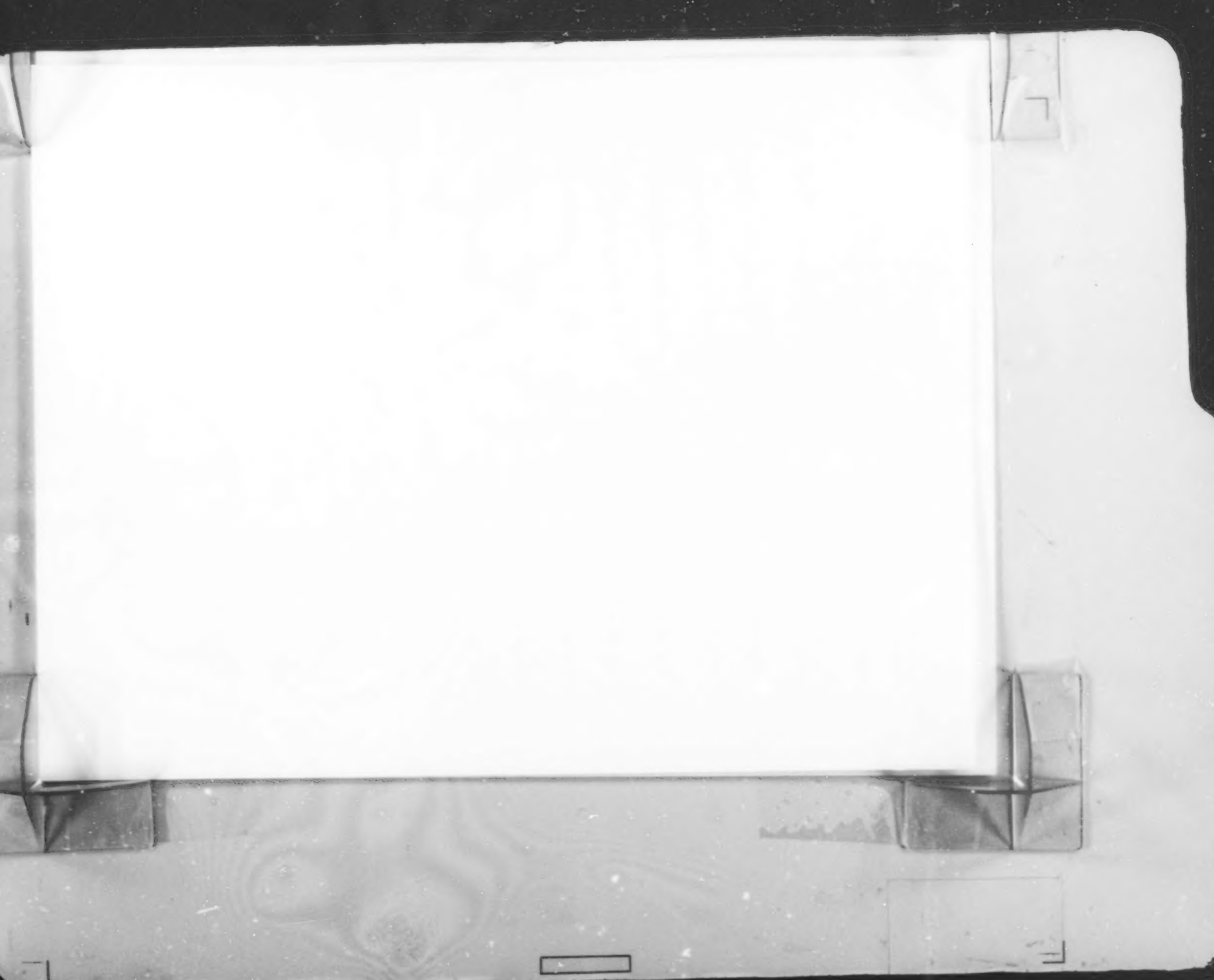
41. FOUCAMBERT, J., *op. cit.*, p. 22.

42. GAGNON, J.-C., *op. cit.*, p. 19.

43. DUBE, C. et ROUSSELLE, J., *Fondements théoriques pour l'enseignement du texte littéraire*, document ronéotypé, M.E.O., 1978, p. 14.

44. BERSANI, J., CHAMBORD, L., ROCHETTE, M., *op. cit.*, p. 34.

45. "*Programmes d'études, français langue maternelle, secondaire I*", document ronéotypé, M.E.O., 1980, p. 116 (version non officielle).



LISTE DES DOCUMENTS DÉJÀ PUBLIÉS DANS LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Numéro de publication	Titre du document
16-0100	Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101	L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102	Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103	Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104	L'évaluation institutionnelle — Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	L'éducation sexuelle et contexte scolaire — état de la question. 1976-09-03
16-0106-01	Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02	Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03	Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04	Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05	Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06	Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108	Exercices poétiques II — Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire (Publication à venir)
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 – 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors Série	Effets à long terme du projet Vire – Vie 1980 – 06

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

8170 801

Gouvernement du Québec
Ministère des Communications
Service des impressions en régie

Février 1981